

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Galvão Pavan¹

¹ Doutoranda em Educação (bolsista CAPES), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, membro do grupo de pesquisa: Políticas de Educação: Formação, Educação inclusiva, Direitos Humanos e Violência escolar, coordenado pela orientadora Prof^ª Dr^ª Valdelúcia Alves da Costa, ritapavan@id.uff.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as Metas 4 e 15 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) quanto à implementação, ao acesso à sala de aula inclusiva, ao atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais e à formação superior condizente às demandas de aprendizagem na Educação Básica. A pesquisa foi conduzida sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase em Adorno (2023), na análise sobre os dados referenciados no 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022) e Censo Escolar (INEP, 2022), ao considerar a formação de professores e a educação inclusiva, como demanda da educação pública e das políticas de educação. Os resultados demonstram os avanços da educação inclusiva, mesmo considerando os desafios na implementação das Metas 4 e 15 do PNE (Brasil, 2014). Os resultados revelaram reconhecimento da escola pública como *lócus* do desenvolvimento da aprendizagem, com vistas à autonomia de professores, estudantes e a formação centrada nos Direitos Humanos, possibilitando o convívio entre estudantes, com e sem deficiência, nas salas de aula inclusivas e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, como recursos de aprendizagem para o enfrentamento à segregação na escola.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação, Inclusão Escolar, Formação de professores.

Introdução

A educação inclusiva e a formação de professores, enfatizadas nas Metas 4 e 15 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 (Brasil, 2014), preconizam o desenvolvimento humano e social frente às demandas de aprendizagem. O PNE (Brasil, 2014) é estruturado por metas na garantia do direito à educação básica, ao considerar o acesso do estudante com deficiência à escola pública, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação de oportunidades educacionais. Para tal, algumas metas se debruçam na minimização das desigualdades sociais, ao considerar a diversidade, como fundamental na garantia da inclusão na escola. Cabe ressaltar, que as metas preconizam a formação dos docentes da escola, prioridade ao acesso e permanência na escola pública democrática.

O estudo consiste na pesquisa documental e bibliográfica, sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase nos estudos de Theodor Adorno (2000), na análise dos dados do Censo Escolar (INEP, 2022) e do PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15, que tratam sobre o acesso à sala de aula inclusiva, a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência e a formação superior condizente para atuar na Educação Básica.

Para tal, as possibilidades da pesquisa social empírica, não podem, ser dispensadas, por considerar a importância da dialética das questões filosóficas, sociais e políticas no processo investigativo empírico:

El estudio no se limita a constatar opiniones y a tratarlas estadísticamente, sino que cada una de las preguntas que apunta a las opiniones encierra también la posibilidad de extraer conclusiones sobre la estructura caracterológica y las tendencias latentes que podrían llegar a traducirse en posiciones políticas (Adorno, 2001, p. 97).

A Filosofia e a Sociologia estão preconizadas na pesquisa social empírica na articulação da práxis pedagógica, por meio da teoria articulada ao contexto histórico, filosófico, político e social. Consoante ao recorrido, o estudo problematizou os desafios que obstam a implementação do PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15, na experiência entre estudantes com e sem deficiência na escola inclusiva, para o enfrentamento à manifestação do preconceito contra o estudante com deficiência, ao impor a cultura na aprendizagem que padroniza comportamentos e desempenhos na escola pública. Neste sentido, sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade, faz-se necessário o reconhecimento das diferenças cognitivas, físicas, motoras e sensoriais na escola inclusiva. Para tal, a pesquisa social empírica se estabelece na formação pautada na autorreflexão, possível pela experiência entre estudantes, com e sem deficiência na escola pública.

O PNE (Brasil, 2014) vislumbra o aumento das matrículas durante a sua vigência e em sua análise evidencia avanços e retrocessos da Educação Inclusiva, como demonstrado nos dados do 4º Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2022) e nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022). O acompanhamento sobre o cumprimento das metas do PNE (Brasil, 2014) é realizado a cada dois anos e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022). Os indicadores da Meta 4 demonstram resultados dos dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado e às matrículas dos estudantes com deficiência em Sala de Recursos Multifuncionais e em salas de aula inclusivas (regulares) neste período.



Considerando as demandas humanas de aprendizagem, em prol da educação democrática, a pesquisa volta-se à análise documental do PNE (Brasil, 2014), da formação de professores e da educação inclusiva, sob à égide da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase em Adorno (2000).

Faz-se necessário a reflexão da formação de professores desde a educação básica, debruçada na contextualização das políticas educacionais em prol da inclusão, considerando as diferentes demandas de aprendizagem: cognitivas sensoriais e motoras

A formação de professores assume caráter primordial nesta pesquisa, fragilizada com a implementação ineficiente da Meta 15 do PNE (Brasil, 2014), que tem como exigência a formação superior em licenciatura plena para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consoante ao recorrido, a sociedade capitalista valoriza a incorporação de técnicas e métodos, desconsiderando o desenvolvimento humano. A inclusão tem como intencionalidade romper com a formação heterônoma, fruto da sociedade de classes, que desconsidera as diferenças de ser e estar. A formação docente é primordial para o alcance da educação humanizada, regulamentada no PNE (Brasil, 2014), cuja Meta 15 assegura que os professores tenham formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área que atuam. Sobre essa perspectiva, podemos recorrer à Adorno (2000), que defende a educação pautada na docência vinculada à pesquisa que tencione a cisão entre teoria e práxis, necessária a emancipação do professor.

Mesmo considerando os avanços das políticas de educação, a formação docente e a aprendizagem apresentam imensos desafios, diante da imposição de técnicas e métodos que imperam nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor, bem como suas condições de trabalho, constituem-se como reforço da formação fragmentária que obstaculizam a educação democrática. Nesse sentido, para Costa (2015), a formação docente exige o exercício de criticidade permanente, sendo a aprendizagem um processo contínuo de formação e pesquisa ao incorporar os diferentes momentos do fazer pedagógico: o planejamento, a execução e a avaliação, portanto contemplando educação de base política e filosófica desenvolvida pelos professores e conforme as demandas dos estudantes com e sem deficiência da escola.



Na contemporaneidade, o PNE (Brasil, 2014) concentra as demandas históricas de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Para tal, na sociedade capitalista, há a relação de dominação entre os mais e menos aptos, resquício de um longo período de segregação de estudantes com deficiência, urge estudar a relação entre a implementação dessas políticas públicas e as demandas da educação inclusiva na escola pública, por meio da disponibilização do AEE, o acesso à SRMs e a formação docente condizente à atuação na Educação Básica, que considere as diferenças de ser e estar na sociedade capitalista.

Considerando o pensamento de Adorno (2000), cabe o seguinte questionamento: atualmente, o PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas metas 4 e 15, consideram e atendem as demandas de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública?

Costa (2015) defende a implementação do PNE (Brasil, 2014), como direito aos estudantes com deficiência por meio do AEE ofertado na SRMs, a escola demanda recursos de aprendizagem e formação emancipatória, com base na Filosofia e Sociologia, sendo primordial no atendimento à diversidade dos estudantes:

Ou seja, essas mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória de estudantes com deficiência, mas que conceba também, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem (Costa, 2015, p.155).

É relevante a problematização no âmbito da implementação do PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15, em prol da garantia da formação e a inclusão, ao considerar que mesmo com a defesa da experiência entre estudantes, com e sem deficiência na escola pública, ainda há uma reduzida quantidade de estudantes que não recebe AEE, embora isso esteja contemplado como atributo da formação no PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15. Para tal, busca averiguar se o PNE (Brasil, 2014) está sendo implementado na escola pública e se a formação docente está baseada na educação inclusiva, por meio da análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade, dos dados oficiais do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022) e Censo Escolar (INEP, 2022).



O PNE (Brasil, 2014) incorpora esses os avanços das políticas da educação inclusiva, ao vislumbrar o alcance do atendimento à Meta 4, que trata de universalizar o acesso de estudantes com deficiência à educação básica, por meio do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, oferecido na SRMs e em classes inclusivas. Para tal, a Meta 15 prevê assegurar, no prazo de 1 ano deste PNE (Brasil, 2014), a obrigatoriedade da licenciatura em ensino superior de professoras(es) atuantes na educação básica.

O PNE (Brasil, 2014) reflete as demandas históricas de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. No entanto, na sociedade administrada pelo capital, onde há uma relação de dominação entre os mais e menos aptos, resquício de um longo período de segregação de estudantes com deficiência, urge estudar a relação entre a implementação dessas políticas públicas e as demandas da educação inclusiva na escola pública, por meio da disponibilização do AEE, o acesso à SRMs e a formação docente condizente à atuação na Educação Básica, que considere as diferenças cognitivas, sensoriais e motoras de aprendizagem.

Considerando o pensamento de Adorno (2000), cabe o seguinte questionamento: atualmente, o PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas metas 4 e 15, consideram e atendem as demandas de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública?

Segundo Costa (2015), para além dos avanços do PNE (Brasil, 2014), no suporte aos estudantes com deficiência por meio do AEE ofertado na SRMs, a escola demanda recursos específicos de ensino, aprendizagem e formação docente crítica e autônoma possível, com base filosófica e sociológica, sendo primordial para atender as diferenças das(os) estudantes:

Ou seja, essas mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória de estudantes com deficiência, mas que conceba também, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem (Costa, 2015, p.155).

A problematização da dimensão da implementação do PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15, em prol da garantia da formação e a inclusão, ao considerar que mesmo com a defesa da experiência entre estudantes, com e sem deficiência na escola pública, ainda há um quantitativo reduzido de estudantes que não recebe AEE, embora isso esteja contemplado como atributo da formação no PNE (Brasil, 2014), com ênfase nas Metas 4 e 15.

Faz-se necessário, verificar se o PNE (Brasil, 2014) está sendo implementado na escola pública e se a formação docente se pauta na educação inclusiva, por meio da análise à luz da

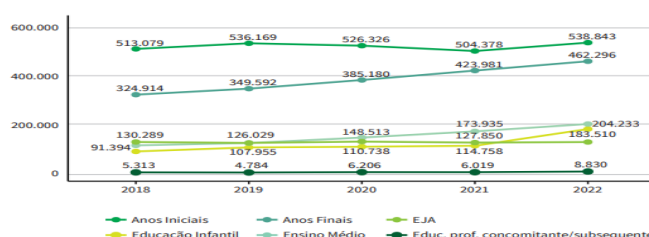


Teoria Crítica da Sociedade, dos dados oficiais do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022) e Censo Escolar (INEP, 2022).

A análise das Metas 4 e 15 discorrem sobre a formação de professores e a educação inclusiva na análise dos dados das pesquisas, ao considerar a frequência de estudantes, com e sem deficiência, à sala de aula inclusiva e a exigência do AEE aos estudantes com deficiência, na exigência da educação que priorize a formação emancipada, sob a égide do reconhecimento das diferenças como fundamentais no desenvolvimento intelectual e humano, como enfrentamento à violência, manifestada no preconceito contra estudantes com deficiência na escola pública, ainda segregados nas escolas especiais.

Consoante ao discorrido, o Gráfico I, representa o quantitativo de estudantes com deficiência, em situação de inclusão, em classes comuns ou especiais da Educação Básica brasileira, no ano de 2018 a 2022:

Gráfico I - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino (Brasil, 2018-2022): ¹



Conforme os dados do Gráfico I do Censo Escolar (INEP, 2022), o quantitativo de estudantes em situação de inclusão, com ênfase nos estudantes com deficiência, matriculados da Educação Básica brasileira no período de 2018 a 2022 sofre constantes oscilações.

Cotejando os dados de 2018 a 2022, verificou-se um aumento na matrícula em classes comuns ou especiais exclusivas concentrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois de 513.079 matrículas em 2018, passam para 538.843 em 2022. Nessa premissa, para além do acesso e permanência de estudantes com deficiência na escola, há que se refletir sobre o

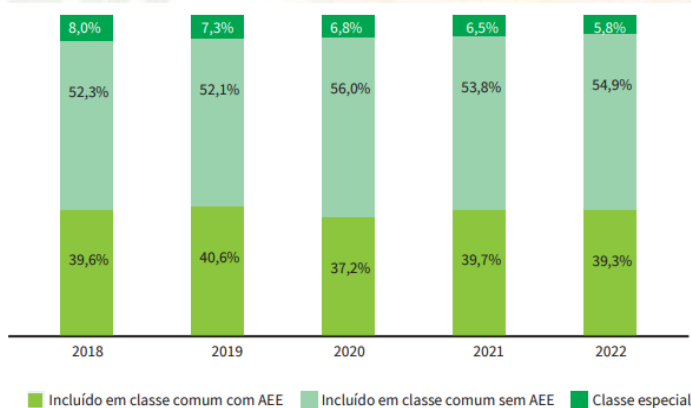
¹ Fonte: Elaborado pelo INEP com base nos dados do Censo Escolar(2022) da Educação Básica.

processo de ensino-aprendizagem e os recursos pedagógicos específicos que viabilizam a educação pautada na inclusão, ao terem acesso à sala de aula inclusiva, como destacado por Costa (2015, p.57):

(...) essas mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória dos estudantes com deficiência, mas que considere, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

As barreiras sistema de ensino dual ofertado aos estudantes com deficiência, ainda segregados em escolas especiais ou sem o apoio do AEE nas salas inclusivas (regulares), ofertado em contraturno de forma complementar ou suplementar, corroboram para uma reflexão por meio deste gráfico:

Gráfico II- Percentual de matrículas de alunos de 4 à 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação ²que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas (INEP, 2022):



Conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2022), desta totalidade de estudantes que necessitam do AEE, apenas 39,3% estavam incluídos em classe comum com AEE, mas ainda há uma grande parcela de estudantes com deficiência, em situação de inclusão, que estão incluídos em classe comum, mas ainda não recebem AEE, 54,9%. Cabe ressaltar, que neste

² Fonte: Elaborado pelo INEP com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2022) da Educação Básica.

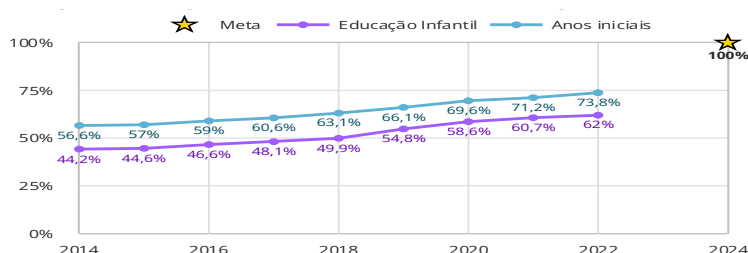
mesmo ano, em 2022, foi averiguado que 5,8% desses estudantes, um percentual significativo de segregados em classes comuns especiais, eram obstados do direito ao acesso e permanência à sala de aula inclusiva. Considerando a análise desses dados, Moraes, Simões e Becker (2018, p.44) afirmam:

(...) o crescimento do número de matrículas do público alvo da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio revela uma preocupação direcionada apenas para o aumento quantitativo dessas matrículas, deixando à desejar em relação a qualidade de ensino ofertado.

Demonstrar a evolução das matrículas de estudantes com deficiência, por meio do Censo Escolar (INEP, 2022), no período de 2018 a 2022, em classes comuns (salas de aulas inclusivas) com o AEE, permite verificar os avanços na Educação Inclusiva. Porém, há barreiras de acesso ao ensino, ao segregar esses estudantes em classes especiais. Para tal, Cury (2002, p.247) reflete sobre os desafios postos no alcance do objetivo precípua da educação no avanço da educação pública, como sendo: “(...) fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade, em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”, como sendo possível pela experiência entre estudantes, com e sem deficiência, nas salas de aulas inclusivas.

Consequentemente, urge problematizar sobre como a formação de professores fragilizada, corrobora para o acirramento da invisibilização desses estudantes com deficiência, em situação de inclusão, como demonstrado no gráfico a seguir, ao prever a proporção de docências da Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam, como estabelecido no PNE (Brasil, 2014).

Gráfico III- Proporção de docências com professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam:



É notório observar na análise dos dados do INEP/MEC, disponíveis no Balanço do

PNE³, realizado em 2022, que na Educação Infantil há uma menor percentual, representado por 44,2% em 2014 e 62% em 2022, de docências com professores com formação superior adequada, seguido de um percentual expressivamente baixo, 56,6%, em 2014, e 73,8% em 2022 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso demonstra que ainda há grande parcela de professores que estão desvinculados da sua área formação acadêmica para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não atingindo o necessário para o cumprimento da Meta, representada por uma proporção de 100% de docências com professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam na Educação Básica.

Este cenário é cooptado pela seguinte prerrogativa, conforme afirmado por Santos; Cardoso e Santos (2020, p.361): “A Educação Infantil por muito tempo funcionou com caráter de cuidar, tendo pouco foco na aprendizagem da criança, o que levou uma escassa assistência por parte das políticas públicas para essa modalidade”.

Analisando os referidos dados, observa-se o distanciamento no cumprimento da Meta 15, que “(...) assegura que todas(os) professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam no prazo de 1 (hum) ano de vigência do PNE (Brasil, 2014)” e o descumprimento dos governantes quanto o financiamento da formação de professores, sob atuação prioritária dos municípios e em regime de colaboração com a União, os Estados e Distrito Federal, como ressaltado por Santos, Cardoso e Santos (2020, p.362): “(...) financiamento que por muito tempo ficou a cargo dos municípios, gerou um déficit tanto na assistência quanto na formação dos profissionais”.

Outrossim, um ensino pautado na concessão dos Direitos Humanos e da democracia, preconiza a possibilidade da formação inclusiva como enfrentamento aos desafios no alcance das Metas 4 e 15 estabelecidas no PNE (Brasil, 2014).

Conclusões

O monitoramento das metas do PNE (Brasil, 2014) durante a análise dos dados da pesquisa do Censo Escolar (INEP, 2022) indica que tal percentual considerável de professores que não são licenciados na área em que atuam, principalmente na Educação

³ Fonte: Balanço PNE, realizado em 2022: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>

Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica. Isso demonstra que há parcela significativa de professores atuantes na Educação Básica que não possuem a formação mínima exigida para exercer a docência. Este fato é ratificado por Santos, Cardoso e Santos (2020), ao aferir que nessas etapas de ensino, a formação do professor não é valorizada no âmbito das políticas públicas, com condições precárias no trabalho, ao considerar a reduzida acessibilidade pedagógica (currículo inclusivo, material pedagógico adaptado para estudantes com deficiência). Consta-se o não alcance das Metas 4 e 15 que vigoram no PNE (Brasil, 2014), devido à falta de investimento na formação de professores. Por isso, cabe a conscientização e aproximação entre professores e estudantes no desenvolvimento de atividades pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural que potencializam a emancipação por intermédio da educação na perspectiva inclusiva.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Epistemología y Ciencias Sociales**. Madrid, Spain: Frónesis Cátedra, Universitat de Valencia, 2001. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Adorno,%20Theodor/ADORNO,%20Theodor%20-%20Epistemologia%20y%20ciencias%20sociales.PDF> Acesso em: 22.ago.2024

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf Acesso em: 02 abr. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 18 out. 2024.

COSTA, V.A da. Educação e Formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7007> Acesso em: 02 out. 2024

CURY, C.R.J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 mai. 2024



MORAES, L.; SIMÕES, A.A; BECKER, K.L. A educação especial no Brasil: caminhos do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v.1, p. 11-54, 2018. Disponível em:

<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1002/751>

Acesso em: 06 jul. 2023

SANTOS, I. C. dos; CARDOSO, E. A. M; SANTOS, A. R. dos. Uma concisa ponderação do monitoramento das metas pertinentes à formação de professores no PNE 2014-2024. Salvador, **Estudos IAT**, v.5, n.2, p.350-373, out. 2020. Disponível em:

<file:///C:/Users/ritad/Downloads/208-765-1-PB-2.pdf> Acesso em: 24 mai. 2024.

