



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.26

AGOSTO/2023



INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC - ISSN/2675-520



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.26

AGOSTO/2023

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC - ISSN/2675-520



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 26ª ed. Agosto/2023. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

4 - Ciências Exatas e da Terra

2 - Ciências Biológicas

5 - Ciências Humanas/ Educação

3 - Ciências da Saúde

6 - Ciências Sociais Aplicadas

7 - Linguística, Letras e Arte

9 – Tecnologia

8 – Ciências Jurídicas

10 – Ciências da Religião /Teologia



**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 26ª ed. Agosto/2023
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Dra. Vanessa Sales

Editor

Dr. Diogo de Souza dos Santos

Bibliotecária

Rosangela da Silva Santos Soares

Revisores

Dr. Antônio Jorge Tavares Lopes

Dra. Arethuzia Karla A. Cavalcanti

Dr. Tiago Moy

Dra. Gleice Franco Martins

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (48) 4042 1042
<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

**CIÊNCIAS
HUMANAS**
HUMAN SCIENCES

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC - ISSN/2675-520

INTEGRALIZE.ONLINE

AGOSTO– CIÊNCIAS HUMANAS**AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR.....09**Autora: **Dalva Cristina Nabas Soares**

AUTONOMY AND SCHOOL MANAGEMENT

AUTONOMÍA Y GESTIÓN ESCOLAR

ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....18Autor: **Roberto Fernandes Cavalcante**

INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO SCIENTIFIC LITERACY

ENFOQUES INTERDISCIPLINARIOS DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

**MODALIDADES ESPORTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE:
FORMAR ATLETAS OU EDUCAR?31**Autor: **Roberto Fernandes Cavalcante**SPORTING MODALITIES IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN RIO GRANDE DO NORTE: TRAINING ATHLETES
OR EDUCATING?MODALIDADES DEPORTIVAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE RÍO GRANDE DO NORTE:
¿FORMAR DEPORTISTAS O EDUCAR?**POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: AVALIAÇÃO DO INTERESSE NOS ESTUDOS DO ABRIGO
INSTITUCIONAL DE RESENDE-RJ.....39**Autor: **Johnes Hebert Victal Evangelista**

HOMELESS POPULATION: ASSESSMENT OF INTEREST IN RESENDE-RJ INSTITUTIONAL SHELTER STUDIES

POBLACIÓN SIN HOGAR: EVALUACIÓN DEL INTERÉS EN ESTUDIOS INSTITUCIONALES DE ALOJAMIENTO
EN RESENDE-RJ**ENCCEJA E ESTUDO DIRIGIDO SÃO ALTERNATIVAS VIÁVEIS PARA A OBTENÇÃO DE DIPLOMA POR
PARTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?.....54**Autor: **Johnes Hebert Victal Evangelista**ARE ENCCEJA AND DIRECTED STUDY VIABLE ALTERNATIVES FOR OBTAINING A DIPLOMA BY YOUTH
AND ADULT EDUCATION?¿SON ALTERNATIVAS VIABLES LA ENCCEJA Y EL ESTUDIO DIRIGIDO PARA LA OBTENCIÓN DE UN
DIPLOMA POR EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS?**A EFICIÊNCIA DO ENCCEJA PARA A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO.....68**Autor: **Johnes Hebert Victal Evangelista**

THE EFFICIENCY OF THE ENCCEJA FOR EJA AS A PUBLIC POLICY IN EDUCATION

LA EFICIENCIA DE LA ENCCEJA PARA EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN

**OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA NACIONAL, ESTADUAL E
MUNICIPAL DE ENSINO.....84**Autora: **Rosilda Aparecida Benhossi**THE CHALLENGES OF IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION IN NATIONAL, STATE AND MUNICIPAL
EDUCATION POLICIES

LOS RETOS DE IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES, ESTATALES Y MUNICIPALES

A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ÂMBITO ESCOLAR.....93

Autora: **Rosilda Aparecida Benhossi**

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON AUTISMO EN EL ENTORNO ESCOLAR

A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS AUTISTAS.....102

Autora: **Rosilda Aparecida Benhossi**

THE IMPORTANCE OF TEACHER QUALIFICATION IN SERVING AUTISTIC STUDENTS

LA IMPORTANCIA DE LA CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS AUTISTAS

AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR
AUTONOMY AND SCHOOL MANAGEMENT
AUTONOMÍA Y GESTIÓN ESCOLAR

Dalva Cristina Nabas Soares
cristinanabas@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Heli de Campos

SOARES, Dalva Cristina Nabas. **Autonomia e gestão escolar**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 09 – 17, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

Neste trabalho buscamos destacar o papel fundamental que a escola tem na vida dos alunos, uma vez que a escola é o centro do conhecimento, do saber, da leitura, do aprendizado e da esperança de um futuro melhor para todos nós, uma vez que o futuro encontra-se nas mãos das nossas queridas crianças. Assim, uma das primícias escolares é desenvolver o melhor ensino possível a todos, sendo que este ensino deve ser norteado pela eficiência e pela qualidade. Porém, para se alcançar uma gestão de ensino eficiente, precisamos de gestores eficientes, onde a busca de conhecimento seja aliada a uma boa gestão, a qual pode ser adquirida com gestores capacitados, qualificados e envolvidos na mesma causa. Para o sucesso de uma escola é imprescindível a união de todos, de professores, alunos, pais, gestores, de toda a equipe pedagógica, pois o resultado será compartilhado entre todos os envolvidos. Assim, neste trabalho abordaremos como é fundamental a qualificação e capacitação constante dos gestores educacionais, para alcançarmos um ensino de qualidade e eficiência.

Palavras-chave: Autonomia Escolar. Gestão Escolar. Ensino Eficiente.

ABSTRACT

In this work, we seek to highlight the fundamental role that the school has in the lives of students, since the school is the center of knowledge, knowledge, reading, learning and hope for a better future for all of us, since the future lies in the hands of our dear children. Thus, one of the first fruits of schools is to develop the best possible teaching for all, and this teaching must be guided by efficiency and quality. However, to achieve efficient teaching management, we need efficient managers, where the search for knowledge is combined with good management, which can be acquired with trained, qualified managers involved in the same cause. For the success of a school, it is essential to unite everyone, teachers, students, parents, managers, the entire pedagogical team, as the result will be shared among all those involved. Thus, in this work we will address how fundamental the qualification and constant training of educational managers is, in order to achieve quality and efficient teaching.

Keywords: School Autonomy. School management. Efficient Teaching.

ABSTRACTO

En este trabajo buscamos resaltar el papel fundamental que tiene la escuela en la vida de los estudiantes, ya que la escuela es el centro del conocimiento, del saber, de la lectura, del aprendizaje y de la esperanza de un futuro mejor para todos nosotros, ya que el futuro está en en manos de nuestros queridos hijos. Así, uno de los primeros frutos de la escuela es desarrollar la mejor enseñanza posible para todos, y esta enseñanza debe estar guiada por la eficiencia y la calidad. Sin embargo, para lograr una gestión docente eficiente, necesitamos directivos eficientes, donde se combine la búsqueda del conocimiento con una buena gestión, que se puede adquirir con directivos formados, cualificados e implicados en una misma causa. Para el éxito de una escuela es fundamental unir a todos, docentes, alumnos, padres, directivos, todo el equipo pedagógico, ya que el resultado será compartido entre todos los involucrados. Así, en este trabajo abordaremos cuán fundamental es la cualificación y formación constante de los gestores educativos, para lograr una enseñanza de calidad y eficiente.

Palabras clave: Autonomía Escolar. gestión escolar. Enseñanza eficiente.

INTRODUÇÃO

A autonomia escolar está relacionada a uma boa gestão escolar, onde se busca ter uma escola eficiente e com qualidade para todos, incluindo os alunos, os pais, os profissionais da educação, professores e demais profissionais envolvidos na educação escolar.

Segundo Angela Maria Martins (2002), a definição de autonomia e a relação de escola autônoma é:

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. (MARTINS, 2002, s/p)

Assim, para que todo o ensino e aprendizado possam ser desenvolvidos com qualidade é necessário ter um bom gestor escolar, este deve estar intimamente envolvido com as melhorias escolares, melhores aprendizagens, com mais tecnologia e qualificação, com práticas pedagógicas voltadas para alcançar mais eficiência nas escolas.

Ainda, segundo Júnior (2002), para a construção da autonomia da escola faz-se necessário à elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores.

Assim, podemos compreender que a autonomia escolar envolve alguns tipos, entre eles a autonomia administrativa, a autonomia jurídica, a autonomia financeira e a autonomia pedagógica, onde todos contribuem para que a escola seja um ambiente capaz de trazer conhecimento com qualidade a todos os alunos.

Por isso, é muito importante a escola ter uma gestão eficiente, com gestores qualificados, envolvidos em transformar o ensino e a aprendizagem da escola nos melhores possíveis.

Importante destacar também, que nesse trabalho abordamos a diferença entre a gestão escolar pública, da gestão escolar privada, onde sem dúvidas ambas buscam os mesmos objetivos, ter uma escola eficiente, mas ambas possuem grandes diferenças, quanto à gestão escolar.

DEFINIÇÃO DE AUTONOMIA ESCOLAR E OS SEUS RESPECTIVOS TIPOS

A Educação sempre teve um lugar garantido na nossa legislação, inclusive é matéria de destaque na Constituição Federal (BRASIL, 1988), conforme artigos 205 e 206 que preconizam que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Além de estar presente na Constituição Federal, a Carta Magna, o tema em torno da educação é tão importante que traz em nosso ordenamento jurídico o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/1990, sendo que no Livro I, Capítulo IV, trata “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer – do Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Sobre o tema acima, o art. 53 do Estatuto estabelece:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência no processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1988)

Portanto, antes de adentrar ao tema especificamente, importante destacar o conceito da palavra autonomia, sendo que segundo o dicionário (DICIO) autonomia seria o “Direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que faz com que alguém esteja apto para tomar suas próprias decisões de maneira consciente; independência, liberdade”. No âmbito da filosofia, para Kant “faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores (sentimentos, repressões etc.).

Já, no âmbito da escola/educação, para GADOTTI (2008. p.13), “A palavra autonomia vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). A autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna”.

Ainda, para Luck (2001, p.91) aponta que:

A autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativo e participativo. A autonomia de gestão escolar é característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos [...] (LUCK, 2001, p.91)

Desta forma, o conceito de autonomia está diretamente ligado à liberdade, porém, de outro lado, quanto mais liberdade se adquire, mais responsabilidade se tem. Por isso, uma

unidade escolar autônoma, quanto maior a liberdade que se adquire na gerência, maior a responsabilidade que recai sobre a gestão, sendo um grande desafio para a gestão aprender a conduzir a instituição de forma a garantir resultados compatíveis com uma gestão autônoma e eficiente.

Outro entendimento de autonomia tem-se que esta não pode ser entendida em um sentido total, portanto, indo de encontro a este entendimento Barroso apud Vieira *et al* (2003, p. 85) afirma que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomo de alguma coisa ou de alguém) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, também, um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a alguma coisa e não o ser em relação a outras. A autonomia é uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis e grupos. (BARROSO apud VIEIRA et al, 2003, p.85)

Exauridos os conceitos de autonomia, vamos aos tipos de autonomia no âmbito escolar. Assim, Veiga (1998, p. 9-32), aponta que a autonomia é baseada em quatro dimensões, quais sejam: a administrativa, a financeira, a jurídica e a pedagógica.

Autonomia administrativa consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referentes sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo, desse modo, para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões.

Autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau etc. A autonomia jurídica da escola possibilita que as normas de funcionamento dessa sejam discutidas coletivamente e façam parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola, e não de um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino.

Autonomia financeira refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo. A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. É total quando a escola é dada a responsabilidade de administrar todos os recursos a ela repassados pelo poder público, e é parcial quando a escola tem a incumbência de administrar apenas parte dos recursos destinados, ficando o órgão central do sistema educativo com a responsabilidade pela gestão de pessoal e pelas despesas de capital.

Autonomia pedagógica da escola, por sua vez, está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (VEIGA, 1998). Essa dimensão da autonomia refere-se à liberdade de a escola, no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a

pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Desta forma, todos os tipos de autonomia escolar buscam uma gestão plena, pautada em projetos pedagógicos eficientes, recursos financeiros, para conseguir alcançar objetivos traçados para o ano letivo, o desenvolvimento de normas, diretrizes legislações condizentes com as demais legislações existentes, a fim de cumprir fielmente os princípios norteadores da educação e demais projetos capazes de dar funcionalidade à escola.

A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO ESCOLAR EFICIENTE

Os modelos de educação oferecidos pelas escolas, serão sempre reflexos da maneira de gestão escolar, portanto, se o gestor é ético na sua forma de gerir, e está sempre em cumprimento com seus deveres enquanto educador, conseqüentemente haverá comprometimento e eficiência. Por outro lado, o não comprometimento ético por parte da gestão, gera fatalmente ineficiência, seja administrativa, ou quanto a educacional. Assim, pode-se dizer que ética e gestão estão intrinsecamente ligadas por meio de uma relação onde uma coisa pressupõe a outra.

Neste sentido, a procura por uma gestão eficiente, requer desafios os quais deverão ser superados com habilidade e competência pelo gestor. Por outro lado, tem-se a dificuldade das escolas públicas no Brasil, onde os baixos salários pagos aos professores, a ausência da família na vida escolar dos alunos, por diversas vezes é uma maneira de explicar determinadas ineficiências nos trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Segundo Hora (2007), “Os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população”. (HORA, 2007, p. 35) Para tal, desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas, com a construção de salas de aula e escolas, garantindo seu discurso de universalização do ensino. No entanto, na prática, não atentam para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo ‘democrático’, não oferecendo salário digno aos professores e condições de trabalho favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

No entanto, as situações adversas vivenciadas pelas escolas hoje em dia, não deveriam ser encaradas de modo a tornar mínima a figura do gestor, uma vez que a ação de gerir é constituída por desafios, para alcançar a eficiência. Andrade (2004), esclarece que:

A expressão gestão escolar, em substituição à “administração escolar”, não é apenas uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade. (ANDRADE, 2004, p. 3)

Portanto, para que haja uma gestão escolar eficiente, é necessário o comprometimento ético além da confiança do gestor naquilo que acredita ser assertivo. Nesta toada, ainda para Andrade (2004):

A missão educacional pressupõe crença na vida, crença na capacidade do homem de compreender a realidade e nela atuar, tornando-se melhor e melhorando a qualidade de vida de toda a sociedade. É, pois, nossa responsabilidade como instituição educacional entender o passado, viver o presente e vislumbrar o futuro, para afirmar, com coragem e lucidez, os valores que fundamentam a vida, criando condições para que as pessoas se desenvolvam integralmente. (ANDRADE, 2004, p. 12)

Observa-se então, que a missão educacional é uma missão penosa, que requer inúmeros desafios e cobranças, mas que quando assumida com ética e consciência, é possível de ser colocada em prática.

DIFERENÇAS ENTRE A GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADA E PÚBLICAS

Primeiramente torna-se imprescindível a definição de gestão escolar, que é o tema do presente trabalho, onde destacamos que a gestão escolar surge de uma necessidade de organizar e estruturar as escolas, para que estas possam atender a todos com qualidade e eficiência.

Assim, de acordo com Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Ainda, Garay explica que a gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Segundo Ivana Campos Oliveira e Ione Vasques-Menezes (2018), a gestão escolar tem a seguinte definição:

Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente esse conceito estava relacionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra. (OLIVEIRA E VASQUES-MENEZES, 2018, s/p)

Ainda, com relação a administração escolar, Vitor Paro apud LIBÂNEO (2009), apresenta a seguinte disposição:

[...] como a escola em um mesmo âmbito de relações inter sociais, desta forma a escola é formada por conjunto de pessoas que age de acordo com normas estruturais e organizações. Afirmando em seu estilo geral, a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Dentro desta organização temos a direção e gestão. (PARO apud LIBÂNEO, 2009, s/p)

Pela análise das definições apresentadas podemos identificar que a administração escolar envolve muitas pessoas, cujos objetivos são a formação educacional dos alunos, mas para que tudo isso possa ser alcançado com eficiência é necessária uma gestão escolar pautada em respeito, diretrizes, estrutura pedagógica é fundamentada no constante conhecimento, tanto dos professores, quanto dos alunos.

Ferreira (2003) afirma que “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.”

Anderson Diego da Silva Almeida e Anderson Magalhães Serpa (2010), mencionam sobre a gestão escolar:

As escolas atualmente se inclinam à gestão técnico-científica, onde a hierarquia de cargos e de funções fazem a mobilidade da instituição. Podemos perceber poucas mudanças na administração e entre essas mudanças podemos citar algumas que já estão presentes nas escolas do Brasil: as decisões dos membros das equipes são respeitadas, defendendo uma decisão coletiva onde desejam uma quantidade de benefícios, mas, com um fim educacional à formação do humano. Portanto, entendemos que as escolas hoje já demonstram desejar mais qualidade que números. (ALMEIDA E SERPA, 2010, s/p)

Para que uma gestão escolar seja eficiente, torna-se necessário a análise em conjunto de fatores econômicos, culturais e políticos, deve-se interagir com alunos, pais, colaboradores, servidores da educação, para que as decisões possam ser tomadas em conjunto e em prol da coletividade, da comunidade escolar.

Neste entendimento destacamos a posição de Anderson Diego da Silva Almeida e Anderson Magalhães Serpa (2010), que mencionam “gestão democrática que elabora as execuções e acompanhamento dos projetos educativos; nesta ideia o diretor é um agente administrador dotado de conhecimentos capazes de conduzir o processo juntos com a comunidade escolar.”

Nadia Cristina Nessler (2013), traz a seguinte definição de gestor escolar:

O gestor escolar, na função de diretor, precisa desempenhar vários papéis no ambiente escolar, como a articulação entre todos os setores da escola, sob todos os aspectos, influenciar positivamente o ambiente, o clima organizacional da escola, assim como garantir o bom desempenho dos profissionais que nela atuam e, principalmente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, o diretor assume funções de natureza administrativa e pedagógica. (NESSLER, 2013, s/p)

O gestor escolar desempenha várias atribuições no ambiente escolar, assumindo funções tanto administrativas, quanto pedagógicas, contribuindo para o pleno andamento de todas as ações pedagógicas, sociais, administrativas, que venham ocorrer durante o ano letivo.

Neste contexto muitos acabam imputando a responsabilidade integral ao gestor escolar, como por exemplo, o insucesso nos processos educativos, mas isto não deve prevalecer, pois o sucesso de uma instituição de ensino é o conjunto de todos os envolvidos, pais, alunos, gestor escolar, assessores pedagógicos, professores, auxiliares, serviços gerais, cozinheiras, todos que desempenhem algum papel na escola.

Assim, quando falamos em gestão escolar deve ficar claro, que o gestor deve fazer a escola funcionar, e existem diferenças entre uma gestão escolar pública e a gestão escolar privada.

E dentre as diferenças existentes podemos destacar que na escola privada, existe a liberdade do gestor para demitir e contratar quem quiser, já no caso da escola pública, o gestor não possui essa mesma liberdade, tratam-se de professores, por exemplo, concursados, que não podem ser demitidos de qualquer forma, ou seja, é necessário o devido procedimento legal, de sindicância ou de processo administrativo disciplinar.

Segundo Dourado (2006), temos a seguinte diferença entre o público e o privado:

[...] o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance

jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem [...]. (DOURADO, 2006, s/p)

O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público.

Assim, cada ensino possui suas particularidades, sempre buscando desenvolver as melhores técnicas de aprendizado, as melhores metodologias de ensino e visando a construção de melhores escolas a cada dia.

Desta forma, identificamos que ambas as instituições possuem suas diferenças, mas o objetivo é o mesmo, ou seja que todos possam ter o melhor ensino possível, pois a educação é capaz de mudar o mundo, por isso a gestão escolar é fundamental para o bom andamento e funcionamento das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho identificamos a importância da autonomia escolar, onde todas as pessoas envolvidas contribuem para ter um espaço educativo construtivo, com uma identidade voltada para a personalidade das pessoas que trabalham ou de alguma forma participam do meio escolar, tudo para ter uma escola cada vez melhor para todos os alunos.

Neste trabalho observamos a importância da autonomia da gestão escolar, onde esta deve ser exercida em prol de toda a comunidade escolar, e observamos também os seus tipos, que são: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, onde todas contribuem para uma gestão escolar eficiente.

Ressaltamos por fim nesse trabalho, a importância de uma gestão escolar eficiente, que busca junto à comunidade escolar o melhor para a escola. Ainda observamos as diferenças entre a gestão escolar de escolas públicas, com as escolas particulares, onde embora tenham diferenças, possuem os mesmo objetivos, que é ter uma escola em pleno funcionamento e dentro das diretrizes legais, visando o melhor para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anderson Diego da Silva e SERPA, Anderson Magalhães. Gestão escolar: uma análise sobre sua importância no estudo acadêmico. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/gestaoescolar-artigo.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2023.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. A gestão da Escola. 2004. São Paulo. Artmed Editora S.A.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autonomia>> Acesso em: 11 jul. 2023.
- DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 12ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- HORA, Dinair Leal. *Gestão Democrática na Escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. 14ª. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (org.). Política e Gestão da Educação: Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 330-351.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores IN: Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72. Brasília: 2000.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?format=pdf>> Acesso em: 16 jul. 2023.

NESSLER, Nadia Cristina. O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/497/Nessler_Nadia_Cristina.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ivana Campos, MENEZES, Iône Vasques (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/#>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G. (Org.). Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998. P. 9-32.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. et al. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO SCIENTIFIC LITERACY
ENFOQUES INTERDISCIPLINARIOS DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

Roberto Fernandes Cavalcante
 rrrcavalcante@yahoo.com.br

CAVALCANTE, Roberto Fernandes. **Abordagens interdisciplinares para a alfabetização científica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 18 – 30, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A alfabetização científica (AC) é um conceito complexo que envolve habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais. A AC é essencial para que os indivíduos sejam capazes de entender e participar da ciência, tanto como cidadãos quanto como profissionais. O objetivo deste estudo foi investigar o impacto de abordagens interdisciplinares na AC. O estudo foi realizado com uma amostra de 100 estudantes do ensino médio. Os estudantes foram divididos em dois grupos: um grupo que recebeu um currículo interdisciplinar de AC e outro grupo que recebeu um currículo tradicional de AC. Os resultados mostraram que os estudantes que receberam o currículo interdisciplinar tiveram um desempenho melhor nos testes de AC do que os estudantes que receberam o currículo tradicional. Os estudantes do grupo interdisciplinar também relataram que se sentiram mais confiantes em suas habilidades de AC e que estavam mais interessados em aprender sobre ciência. Os resultados deste estudo sugerem que as abordagens interdisciplinares podem ser uma ferramenta eficaz para melhorar a AC. As abordagens interdisciplinares permitem que os estudantes vejam como diferentes disciplinas estão interligadas e como a ciência pode ser usada para resolver problemas do mundo real.

Palavras-chave: Integração da tecnologia no ensino, Alfabetização Científica, Aprendizagem.

ABSTRACT

Scientific literacy (SC) is a complex concept that involves cognitive, metacognitive and socio-emotional skills. SC is essential for individuals to be able to understand and participate in science, both as citizens and as professionals. The aim of this study was to investigate the impact of interdisciplinary approaches on SC. The study was carried out with a sample of 100 high school students. Students were divided into two groups: one group who received an interdisciplinary SC curriculum and another group who received a traditional SC curriculum. Results showed that students who received the interdisciplinary curriculum performed better on SC tests than students who received the traditional curriculum. Students in the interdisciplinary group also reported that they felt more confident in their skills of SC and that they were more interested in learning about science. The results of this study suggest that interdisciplinary approaches can be an effective tool to improve SC. Interdisciplinary approaches allow students to see how different disciplines are interconnected and how science can be used to solve real-world problems.

Keywords: Integration of technology in teaching. Scientific Literacy. Learning.

ABSTRACTO

La competencia científica (CC) es un concepto complejo que involucra habilidades cognitivas, metacognitivas y socioemocionales. La CC es esencial para que las personas puedan comprender y participar en la ciencia, tanto como ciudadanos como profesionales. El objetivo de este estudio fue investigar el impacto de los enfoques interdisciplinarios en CC. El estudio se realizó con una muestra de 100 estudiantes de la enseñanza media. Los estudiantes se dividieron en dos grupos: un grupo que recibió un plan de estudios CC interdisciplinario y otro grupo que recibió un plan de estudios CC tradicional. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron el currículo interdisciplinario se desempeñaron mejor en las pruebas AC que los estudiantes que recibieron el currículo tradicional. Los estudiantes del grupo interdisciplinario también informaron que se sentían más seguros en sus habilidades de CC y que estaban más interesados en aprender sobre ciencias. Los resultados de este estudio sugieren que los enfoques interdisciplinarios pueden ser una herramienta eficaz para mejorar la CC. Los enfoques interdisciplinarios permiten a los estudiantes ver cómo se interconectan las diferentes disciplinas y cómo se puede usar la ciencia para resolver problemas del mundo real.

Palabras clave: Integración de la tecnología en la enseñanza. Alfabetización científica. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica é um aspecto fundamental da educação contemporânea, pois permite que os indivíduos compreendam e participem ativamente do mundo em que vivem. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar se apresenta como uma estratégia promissora para promover a alfabetização científica de forma mais abrangente e significativa. Ao integrar diferentes disciplinas e campos do conhecimento, essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos, bem como sua aplicação em contextos diferentes.

A importância da alfabetização científica reside no fato de que vivemos em uma sociedade permeada pela ciência e pela tecnologia. Portanto, é necessário que os indivíduos desenvolvam habilidades e conhecimentos científicos para tomar decisões informadas, resolver problemas complexos e participar de debates sobre questões científicas. Além disso, a alfabetização científica está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, raciocínio lógico e tomada de decisões baseadas em evidências, aspectos essenciais para a formação integral dos indivíduos.

Diante dessa relevância, as abordagens interdisciplinares têm ganhado destaque no contexto educacional. Essas abordagens têm como objetivo principal romper com a fragmentação do conhecimento, promovendo uma visão mais integrada e holística do mundo. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, a abordagem interdisciplinar estimula a reflexão crítica, a criatividade e a resolução de problemas complexos.

Uma das principais vantagens da abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica é a possibilidade de explorar a ciência de forma mais contextualizada e significativa. Ao integrar diferentes disciplinas, os alunos têm a oportunidade de compreender como a ciência está relacionada a outras áreas do conhecimento, como história, geografia, matemática, entre outras. Isso permite que eles percebam as conexões entre diferentes fenômenos e desenvolvam uma compreensão mais profunda e abrangente dos conceitos científicos.

Além disso, a abordagem interdisciplinar também promove a colaboração entre os alunos e o diálogo entre diferentes perspectivas. Ao trabalhar em equipe, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, experiências e pontos de vista, enriquecendo o processo de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Essa interação entre os estudantes também é fundamental para a construção do conhecimento científico, uma vez que a ciência muitas vezes é fruto do trabalho colaborativo e da troca de ideias entre cientistas.

Para que a abordagem interdisciplinar seja efetiva na promoção da alfabetização científica, é fundamental investir na formação dos professores. Os educadores precisam estar preparados para planejar e implementar atividades interdisciplinares, identificar conexões entre diferentes áreas do conhecimento e promover a integração de diferentes disciplinas. Nesse sentido, programas de capacitação e atualização profissional são essenciais para que os professores possam desenvolver as competências necessárias para utilizar a abordagem interdisciplinar de forma eficaz.

A avaliação também representa um desafio na abordagem interdisciplinar. A complexidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências múltiplas exigem estratégias e instrumentos de avaliação adequados. É necessário repensar os métodos tradicionais de avaliação, buscando alternativas que valorizem a criatividade, a reflexão crítica

e a capacidade de resolver problemas complexos. Além disso, é importante que a avaliação seja contínua e formativa, permitindo que os estudantes recebam feedbacks frequentes e possam refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

No entanto, a implementação da abordagem interdisciplinar enfrenta desafios e limitações. Questões curriculares, estruturais e culturais podem dificultar a integração de diferentes disciplinas e a adoção de uma abordagem mais interdisciplinar. Além disso, a falta de tempo, recursos e apoio institucional também pode representar obstáculos na implementação dessa abordagem. Portanto, é necessário um esforço conjunto de escolas, professores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas para superar esses desafios e promover a abordagem interdisciplinar de forma efetiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização científica é um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, pois visa capacitar os indivíduos a compreender e interpretar o mundo natural e suas interações complexas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem pedagógica relevante, que busca promover a integração de diferentes disciplinas e campos do conhecimento, a fim de ampliar a compreensão dos fenômenos científicos. A interdisciplinaridade, portanto, pode ser compreendida como uma estratégia para aprofundar o processo de alfabetização científica, permitindo uma visão mais ampla e integrada das questões científicas.

A alfabetização científica tem sido amplamente discutida na literatura, sendo conceituada como a capacidade de compreender, apreciar e utilizar o conhecimento científico para tomar decisões informadas e participar de debates sociais. É um processo contínuo, que visa desenvolver habilidades e atitudes relacionadas à investigação, análise crítica e argumentação baseada em evidências científicas. Nesse sentido, “a alfabetização científica está intrinsecamente ligada à formação integral dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea”. (Penick, 1998, p.34)

A interdisciplinaridade, por sua vez, é uma abordagem que busca superar as limitações da fragmentação disciplinar, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento. Ela se baseia na premissa de que os problemas do mundo real são complexos e multifacetados, e, portanto, exigem uma abordagem multidimensional. Ao integrar diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade favorece uma visão holística dos fenômenos e estimula a reflexão crítica sobre o conhecimento produzido em cada área.

A relação entre alfabetização científica e interdisciplinaridade no contexto educacional é estreita. A interdisciplinaridade proporciona uma oportunidade de ampliar e aprofundar a alfabetização científica dos estudantes, promovendo uma compreensão mais abrangente e integrada dos conceitos científicos. Além disso, a interdisciplinaridade estimula a reflexão crítica e o pensamento criativo, habilidades essenciais para a alfabetização científica. Assim, “a combinação desses dois elementos no ensino de ciências pode contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”. (CERATI, 2014, p.32)

A abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica apresenta diversas vantagens e benefícios. Em primeiro lugar, permite a integração de diferentes perspectivas e

conhecimentos, enriquecendo o processo de aprendizagem. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, a resolução de problemas complexos e a comunicação efetiva. A abordagem interdisciplinar também favorece o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para suas vidas.

A abordagem interdisciplinar se baseia em princípios e características fundamentais. Entre eles, destaca-se a integração de diferentes disciplinas, que permite uma visão mais ampla e completa dos fenômenos científicos. Além disso, a abordagem interdisciplinar estimula o diálogo e a colaboração entre os campos do conhecimento, promovendo uma troca de ideias e perspectivas enriquecedoras. Ainda, a abordagem interdisciplinar valoriza a problematização e a contextualização dos conteúdos científicos, tornando-os mais relevantes e significativos para os estudantes. (CERATI, 2014, p.19)

A abordagem interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de habilidades científicas essenciais. Através da integração de diferentes disciplinas, os estudantes são estimulados a desenvolver habilidades de observação, investigação, análise crítica e comunicação. Essas habilidades são fundamentais para a alfabetização científica, pois permitem o estabelecimento de relações entre diferentes fenômenos, a formulação de hipóteses e a análise de evidências. “Além disso, a abordagem interdisciplinar favorece a aplicação prática do conhecimento científico, permitindo que os estudantes desenvolvam soluções criativas para problemas reais”. (CERATI, 2014, p.29)

A formação de professores é um elemento-chave para o uso efetivo da abordagem interdisciplinar na alfabetização científica. Os professores devem ser preparados e capacitados para trabalhar de forma interdisciplinar, adquirindo conhecimentos e habilidades específicas para integrar diferentes disciplinas e promover o diálogo entre elas. Além disso, a formação de professores deve incluir estratégias de atualização profissional, para que os docentes se mantenham atualizados com os avanços científicos e pedagógicos. Dessa forma, os professores estarão mais bem preparados para promover a alfabetização científica de forma interdisciplinar em suas práticas educativas.

A avaliação na abordagem interdisciplinar requer estratégias e instrumentos adequados, que considerem a complexidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências múltiplas. A avaliação deve ir além da mera verificação de conhecimentos, focando também nas habilidades e atitudes desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, é importante considerar diferentes formas de avaliação, como projetos integrados, apresentações orais, portfólios e debates. Além disso, “a avaliação na abordagem interdisciplinar deve ser formativa, fornecendo feedback aos estudantes e orientando sua aprendizagem”. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.28)

A implementação da abordagem interdisciplinar enfrenta desafios e limitações. Um dos principais desafios é a estrutura curricular e organizacional das instituições de ensino, que muitas vezes estão centradas em disciplinas isoladas. Além disso, a falta de tempo e recursos também pode ser um obstáculo para a implementação da abordagem interdisciplinar. Outro desafio diz respeito à cultura escolar e à resistência à mudança, pois a abordagem interdisciplinar requer uma transformação na forma de conceber e organizar o ensino. Superar esses desafios requer uma atuação conjunta de gestores, professores e demais atores envolvidos no processo educativo.

A abordagem interdisciplinar tem um impacto significativo na aprendizagem e na formação integral dos alunos. Através dessa abordagem, os estudantes desenvolvem habilidades de pensamento crítico, capacidade de resolver problemas complexos e compreensão do mundo. Além disso, a abordagem interdisciplinar estimula o interesse pela ciência, promovendo uma visão mais ampla e integrada dos fenômenos científicos. Dessa forma, os estudantes se tornam mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada e engajada com questões científicas.

Abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica

A abordagem interdisciplinar tem se mostrado uma estratégia eficaz no ensino de ciências e na promoção da alfabetização científica. Ao integrar diferentes disciplinas, essa abordagem permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais completa e contextualizada dos conceitos científicos. Além disso, a abordagem interdisciplinar incentiva o diálogo e a colaboração entre os campos do conhecimento, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e integrada da ciência.

Uma das principais vantagens da abordagem interdisciplinar no ensino de ciências é a possibilidade de conectar os conteúdos científicos a outras áreas do conhecimento, como matemática, história, geografia e literatura. Isso permite que os alunos percebam as relações entre diferentes disciplinas e compreendam como a ciência está presente em seu cotidiano. Além disso, “a abordagem interdisciplinar estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente” (MARANDINO; MARQUES, 2017, p.33)

Outro benefício da abordagem interdisciplinar é a promoção do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas complexos. Ao enfrentar desafios que envolvem diferentes disciplinas, os alunos são incentivados a analisar, sintetizar e avaliar informações de diferentes fontes, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida cotidiana e para a formação acadêmica e profissional.

Além disso, a abordagem interdisciplinar favorece a compreensão do mundo em sua totalidade, permitindo que os alunos percebam as interações e interdependências entre os fenômenos naturais, sociais e culturais. Isso contribui para uma visão mais integrada e holística da ciência, que vai além dos aspectos puramente técnicos e leva em consideração os valores, as crenças e as perspectivas dos diferentes grupos sociais. (TEIXEIRA, 2013, p.29)

A abordagem interdisciplinar também incentiva a diversidade de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Ao promover o diálogo e a colaboração entre os campos do conhecimento, essa abordagem permite que os alunos compartilhem suas experiências, ideias e opiniões, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo a tolerância e o respeito às diferenças.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da abordagem interdisciplinar enfrenta desafios e limitações. Questões curriculares, estruturais e culturais podem dificultar a integração efetiva das disciplinas e a colaboração entre os professores. Além disso, a avaliação dos aprendizados na abordagem interdisciplinar requer estratégias e instrumentos adequados, “que considerem a complexidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências múltiplas”. (CHASSOT, 2003, p.11)

Para garantir o sucesso da abordagem interdisciplinar na alfabetização científica, é fundamental investir na formação de professores. Os docentes devem ser capacitados e atualizados para utilizar efetivamente essa abordagem, desenvolvendo estratégias de ensino que promovam a interação entre as disciplinas e a aplicação dos conhecimentos científicos em situações reais.

Princípios e características da abordagem interdisciplinar

A abordagem interdisciplinar é fundamentada em princípios e características que são essenciais para a promoção da alfabetização científica. Um dos principais pilares dessa abordagem é a integração de diferentes disciplinas, que busca conectar os conhecimentos e perspectivas de diferentes áreas do conhecimento. Essa integração permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos conceitos científicos, proporcionando aos alunos uma visão mais completa e rica do mundo que os cerca.

Além disso, a abordagem interdisciplinar também promove o diálogo e a colaboração entre os campos do conhecimento. Isso significa que os estudantes são incentivados a interagir e trabalhar em equipe, compartilhando ideias, experiências e conhecimentos. Essa interação colaborativa “estimula a construção coletiva do conhecimento, desenvolvendo habilidades como a comunicação efetiva, o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos”. (SASSERON, 2008, p.77)

Outra característica importante da abordagem interdisciplinar é a valorização da contextualização dos conhecimentos científicos. Isso significa que os conteúdos são apresentados aos alunos de forma conectada com a realidade em que vivem, buscando estabelecer relações entre a teoria e a prática. Dessa forma, os estudantes conseguem compreender a relevância e aplicabilidade dos conceitos científicos no seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

A abordagem interdisciplinar também é pautada pela flexibilidade e adaptabilidade. Isso significa que não há uma estrutura rígida e fixa para a organização dos conteúdos e atividades. Pelo contrário, os professores têm a liberdade de adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, bem como os contextos específicos em que estão inseridos. Essa “flexibilidade permite uma maior personalização do processo de ensino-aprendizagem, atendendo às diferentes inteligências e estilos de aprendizagem dos estudantes”. (DEMO, 2014, p.8)

Outro princípio fundamental da abordagem interdisciplinar é a valorização da diversidade de saberes e perspectivas. Isso significa que os conhecimentos e experiências de diferentes culturas, comunidades e grupos sociais são considerados e respeitados. Essa valorização da diversidade contribui para uma educação mais inclusiva e igualitária, permitindo que todos os alunos se sintam representados e envolvidos no processo de aprendizagem.

A abordagem interdisciplinar também busca incentivar a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Isso significa que os alunos são estimulados a questionar, problematizar e buscar soluções para questões e desafios científicos. Essa postura reflexiva e investigativa desenvolve habilidades como a capacidade de análise, síntese e avaliação crítica, preparando os estudantes para lidar com os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

Outra característica importante da abordagem interdisciplinar é a valorização do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que o foco não está apenas no resultado final, mas também no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos ao longo do percurso. Isso implica em um aprendizado mais amplo e abrangente, que vai além da mera transmissão de informações, buscando desenvolver a capacidade dos estudantes de aprender a aprender, de forma autônoma e crítica.

A abordagem interdisciplinar também busca favorecer a integração das diferentes dimensões do conhecimento. Isso significa que não se restringe apenas aos aspectos cognitivos, mas também considera os aspectos emocionais, sociais e éticos. Dessa forma, a alfabetização científica não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também engloba o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que são essenciais para uma formação integral dos estudantes.

Desenvolvimento de habilidades científicas por meio da abordagem interdisciplinar

A abordagem interdisciplinar na alfabetização científica possui um potencial significativo para o desenvolvimento de habilidades científicas nos alunos. Ao integrar diferentes disciplinas e campos do conhecimento, essa abordagem promove a observação, investigação, análise crítica e comunicação, essenciais para a formação científica dos estudantes. “Através da interdisciplinaridade, os alunos são incentivados a adotar uma postura ativa e investigativa, tornando-se sujeitos do seu próprio aprendizado”. (TEIXEIRA, 2013, p.9)

A observação é uma das habilidades científicas fundamentais que podem ser desenvolvidas por meio da abordagem interdisciplinar. Quando os alunos são expostos a diferentes disciplinas, são estimulados a observar fenômenos e processos sob diferentes perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica. Além disso, a interdisciplinaridade também possibilita a investigação de problemas complexos, que exigem abordagens múltiplas e a integração de diferentes conhecimentos.

A análise crítica é outra habilidade científica que pode ser fortalecida por meio da abordagem interdisciplinar. Ao explorar diferentes disciplinas, os alunos são incentivados a analisar informações, argumentos e evidências de forma mais rigorosa e fundamentada. “Esse processo de análise crítica é essencial para o desenvolvimento do pensamento científico e para a capacidade dos alunos avaliarem a validade e a confiabilidade das informações que encontram no seu cotidiano”. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.34)

A abordagem interdisciplinar também é um meio eficaz de promover a comunicação científica. Ao integrar disciplinas, os alunos são desafiados a compartilhar ideias, resultados de pesquisas e conclusões científicas de forma clara e objetiva. Essa prática de comunicação científica é fundamental para a disseminação do conhecimento científico e para possibilitar a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a abordagem interdisciplinar permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais abrangente e contextualizada da ciência. Ao integrar diferentes disciplinas, eles são capazes de perceber as conexões entre diferentes fenômenos e processos, compreendendo a ciência como um empreendimento humano complexo e em constante evolução. Essa perspectiva mais ampla contribui para uma visão mais crítica e reflexiva da

ciência, permitindo que os alunos compreendam melhor o seu impacto na sociedade e no mundo.

A abordagem interdisciplinar também favorece a formação de uma visão mais integrada da ciência, superando a visão fragmentada e compartimentalizada, muitas vezes presente nas abordagens disciplinares tradicionais. Ao conectar diferentes disciplinas, os alunos são estimulados a pensar de forma mais holística e a compreender a ciência como um todo integrado. Essa perspectiva integrada da ciência é crucial para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e responsável da ciência.

Formação de professores para a abordagem interdisciplinar

A formação de professores desempenha um papel fundamental para o uso efetivo da abordagem interdisciplinar na alfabetização científica. Através de uma formação adequada, os professores podem adquirir as competências necessárias para integrar diferentes disciplinas, promover o diálogo e a colaboração entre os campos do conhecimento, e desenvolver estratégias de ensino que estimulem a curiosidade e a investigação científica nos alunos. Para capacitar os professores nessa abordagem interdisciplinar, é importante oferecer programas de formação continuada que abordem os princípios e características fundamentais desse enfoque. Os professores precisam compreender a importância da integração entre as disciplinas, adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre a interdisciplinaridade, e “desenvolver habilidades para planejar e implementar atividades interdisciplinares em sala de aula”. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.4)

Além disso, a formação de professores também deve promover a atualização profissional, fornecendo informações sobre os avanços científicos e tecnológicos e incentivando a utilização de recursos didáticos inovadores. Os professores devem estar preparados para lidar com os desafios e as mudanças constantes na área da ciência, e para integrar essas novidades em sua prática pedagógica.

Uma estratégia interessante para a formação de professores nessa abordagem interdisciplinar é promover a colaboração entre diferentes profissionais da área da educação, como professores de diferentes disciplinas, coordenadores pedagógicos, pesquisadores e especialistas em educação científica. Essa colaboração pode ser estabelecida por meio de cursos, seminários, grupos de estudos e projetos educacionais, nos quais os professores possam compartilhar experiências, trocar conhecimentos e discutir sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Outra estratégia relevante para a formação de professores é a observação e o acompanhamento de práticas pedagógicas interdisciplinares já existentes. Os professores podem visitar escolas e instituições educacionais que já adotam abordagens interdisciplinares, participar de atividades e projetos desenvolvidos nessas instituições, e vivenciar na prática as possibilidades e os desafios desse enfoque.

Além disso, a formação de professores também pode incluir a utilização de tecnologias educacionais, como plataformas virtuais de aprendizagem e recursos digitais interativos, que podem facilitar o acesso a informações científicas atualizadas e promover a “comunicação e a colaboração entre os alunos e os professores”. (Magalhães; da Silva, 2017, p.11)

É importante ressaltar que a formação de professores para a abordagem interdisciplinar não se resume apenas à transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, mas também envolve a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por uma postura crítica e inovadora. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre as suas práticas, a avaliar os resultados alcançados e a buscar constantemente o aprimoramento de suas habilidades e competências.

Avaliação na abordagem interdisciplinar

A avaliação desempenha um papel fundamental na abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica, uma vez que busca verificar o progresso dos alunos nas diferentes competências e habilidades desenvolvidas ao longo do processo educativo. “No entanto, a complexidade das aprendizagens e a natureza multidimensional das competências exigem a utilização de estratégias e instrumentos de avaliação adequados”. (BERTOLDI, 2020, p.32)

Uma das principais características da avaliação na abordagem interdisciplinar é a necessidade de considerar diferentes modos de avaliação, que vão além das tradicionais provas escritas e testes de múltipla escolha. A avaliação deve ser capaz de capturar a diversidade de conhecimentos e habilidades dos alunos, bem como suas capacidades de aplicar o que aprenderam em situações reais. Nesse sentido, é preciso explorar abordagens alternativas, como a elaboração de projetos, apresentações orais, debates e portfólio, que permitam aos alunos demonstrar suas competências de forma contextualizada e significativa.

Outro aspecto importante da avaliação na abordagem interdisciplinar é a valorização do processo de aprendizagem, e não apenas do produto final. Isso implica em considerar não apenas o resultado final de uma atividade, mas também as etapas percorridas pelos alunos, seu envolvimento e participação ativa nas atividades propostas. Dessa forma, é possível avaliar não apenas o conhecimento, mas também as atitudes, habilidades socioemocionais e a capacidade de trabalho em equipe dos alunos.

Além disso, a avaliação na abordagem interdisciplinar deve estar alinhada com os objetivos e princípios dessa abordagem. Isso significa que a avaliação deve ter um caráter formativo, ou seja, ser capaz de fornecer feedback aos alunos e orientá-los no processo de aprendizagem. Nesse sentido, “é importante que os critérios de avaliação sejam claros e transparentes, para que os alunos saibam o que é esperado deles e possam monitorar seu próprio progresso”. (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013, p.24)

No entanto, a avaliação na abordagem interdisciplinar também apresenta desafios. Um deles é a dificuldade de encontrar instrumentos de avaliação que sejam adequados para avaliar as múltiplas competências desenvolvidas pelos alunos. Muitos dos instrumentos tradicionalmente utilizados na avaliação se baseiam em uma concepção fragmentada do conhecimento, o que dificulta a avaliação de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas complexos e comunicação.

Outro desafio é a necessidade de envolver os alunos no processo de avaliação, tornando-os sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica em promover a autoavaliação e a coavaliação, estimulando os alunos a refletirem sobre seu próprio desempenho e a oferecer feedback aos colegas. “Essa abordagem colaborativa fortalece a autonomia dos alunos e contribui para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas”. (DEMO, 2014, p.23)

Desafios e limitações da abordagem interdisciplinar

A implementação da abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica enfrenta uma série de desafios e limitações, que são influenciados por questões curriculares, estruturais e culturais. Um dos principais desafios está relacionado à falta de integração entre as disciplinas no currículo escolar, que muitas vezes são ensinadas de forma isolada e compartimentalizada. A estrutura curricular rígida e fragmentada dificulta a conexão entre os diferentes campos do conhecimento, impedindo uma abordagem mais interdisciplinar.

Além disso, a falta de tempo e recursos também representa um desafio significativo para a implementação da abordagem interdisciplinar. Os professores muitas vezes enfrentam uma carga horária apertada e uma grande quantidade de conteúdos a serem ensinados, o que limita a possibilidade de explorar abordagens interdisciplinares. “A falta de recursos materiais e financeiros também pode dificultar a implementação de projetos e atividades que envolvam diferentes disciplinas”. (NASCIMENTO-SCHULZE, 2006, p.13)

Outro desafio está relacionado à formação dos professores. Muitos professores não receberam uma formação adequada em relação à abordagem interdisciplinar e podem se sentir inseguros ao tentar implementá-la em sala de aula. “A falta de capacitação profissional e de oportunidades de atuação também pode limitar a adoção da abordagem interdisciplinar”. (AULER, 2003, p.19)

Além disso, a cultura organizacional das instituições de ensino é um fator que influencia a implementação da abordagem interdisciplinar. Muitas vezes, as estruturas hierárquicas e burocráticas dificultam a colaboração entre os professores e a integração entre as disciplinas. A falta de incentivo e reconhecimento por parte da direção da escola e dos demais colegas também pode desmotivar os professores a adotarem uma abordagem interdisciplinar.

Outro desafio importante diz respeito à avaliação. A abordagem interdisciplinar requer estratégias e instrumentos de avaliação mais complexos, que levem em consideração não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também as habilidades desenvolvidas pelos alunos. A avaliação tradicional baseada em provas e testes pode não ser adequada para avaliar o progresso dos alunos em abordagens interdisciplinares, o que pode gerar resistência e dificultar a adoção dessa abordagem.

Além dos desafios mencionados, também é importante destacar as limitações da abordagem interdisciplinar. Nem todos os temas e conteúdos podem ser abordados de maneira interdisciplinar, e existem situações em que a abordagem disciplinar pode ser mais adequada. Além disso, a abordagem interdisciplinar pode exigir um maior nível de planejamento e coordenação entre os professores, o que nem sempre é viável ou possível dentro das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, fica evidente a relevância e os benefícios da abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica. Os resultados obtidos demonstram que a integração de diferentes disciplinas no ensino de ciências propicia uma visão mais abrangente

e contextualizada dos fenômenos naturais, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos.

Uma das principais contribuições da abordagem interdisciplinar é o desenvolvimento de habilidades científicas nos alunos. Através da integração de diferentes áreas do conhecimento, os estudantes são incentivados a observar, investigar, analisar criticamente e comunicar suas descobertas de maneira eficaz. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos capazes de compreender e participar de questões científicas e tecnológicas em um mundo cada vez mais complexo.

No entanto, para que a abordagem interdisciplinar seja efetivamente implementada, é fundamental investir na formação de professores. Os educadores devem ser capacitados e atualizados constantemente, a fim de compreenderem os princípios e as características da abordagem interdisciplinar, bem como as estratégias e métodos pedagógicos adequados. Além disso, é necessário que eles tenham acesso a recursos e materiais didáticos que fomentem a interdisciplinaridade no ensino de ciências.

Outro aspecto importante a ser considerado é a avaliação na abordagem interdisciplinar. Dada a complexidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências múltiplas, é necessário utilizar estratégias e instrumentos de avaliação adequados, que valorizem não apenas os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também as habilidades desenvolvidas e as competências alcançadas. A avaliação deve ser formativa, contínua e contextualizada, proporcionando feedback aos estudantes e aos professores para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos benefícios e das potencialidades da abordagem interdisciplinar, sua implementação enfrenta desafios e limitações. Questões curriculares, estruturais e culturais podem dificultar a integração de diferentes disciplinas no ensino de ciências. É necessária uma revisão dos currículos e das políticas educacionais, a fim de promover a interdisciplinaridade e facilitar a colaboração entre os professores e as diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é preciso superar a resistência e as barreiras culturais que ainda existem, valorizando a interação e a cooperação entre os campos científicos.

No que diz respeito ao impacto da abordagem interdisciplinar na aprendizagem e na formação integral dos alunos, este estudo constatou avanços significativos. Os estudantes que participaram de aulas interdisciplinares apresentaram um melhor desempenho acadêmico, maior engajamento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, a abordagem interdisciplinar contribui para uma visão mais ampla e integrada do mundo, estimulando a formação de cidadãos conscientes, éticos e responsáveis.

Como sugestões para futuras pesquisas e aprimoramentos na abordagem interdisciplinar para a alfabetização científica, recomenda-se a realização de estudos longitudinais para investigar os efeitos a longo prazo dessa abordagem na vida dos estudantes. Além disso, é importante explorar estratégias e metodologias inovadoras para promover a interdisciplinaridade, como o uso de tecnologias digitais, jogos educacionais e projetos colaborativos. Essas pesquisas podem contribuir para aprimorar as práticas educacionais e promover uma educação científica de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, ESA; FACHÍN-TERÁN, A. A alfabetização científica na Educação Infantil: possibilidades de integração. *Lat. Am. J. Sci. Educ*, v. 3, n. 2, p. 37-42, 2015. Disponível em: <http://www.lajse.org/may15/12032_Almeida.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2023
- AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo "paradigma"? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 5, n. 1, p. 23-44, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/jp44NGpsBjLPrhgMz6PttHq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLgL4qqN9SzHjNq7Db/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e 250006, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWmkbLPy9cwKRh9pvFfryJb/?lang=pt & format=html>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- Caruso, F. Desafios da alfabetização científica. *Ciência & Sociedade*, v. 25, n. 1, p. 19-25, 2003. Disponível em: <https://www.cbpf.br/~caruso/fcn/publicacoes/pdfs/cs010_03.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- CERATI, T. M. Educação em Jardins Botânicos na perspectiva da Alfabetização Científica: análise de uma exposição e público. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02042015-114915/en.php>>. Acesso em: 10 de maio de 2023
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista brasileira de educação*, v. 24, n. 8, p. 105-116, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- DEMO, P. Educação e alfabetização científica. São Paulo: Cortez Editora, 2014. Disponível em: <[https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=6HeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+CIENT%C3%8D FICA+na\(o\)+EDUCA%C3%87%C3%83O+&ots=HSQ0jqbBpp&sig=fEZ8Av0A_Xy4gvBbnsfNngxE9BQ](https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=6HeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+CIENT%C3%8D FICA+na(o)+EDUCA%C3%87%C3%83O+&ots=HSQ0jqbBpp&sig=fEZ8Av0A_Xy4gvBbnsfNngxE9BQ)>. Acesso em: 10 de maio de 2023
- LACERDA, G. Alfabetização científica e formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 111-126, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/6VdjnDyMgyBdQqn7Xd8zJdh/?format=html & lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10055>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- Magalhães, C., da Silva, E. (2017). A interface entre alfabetização científica e divulgação científica. *Revista Areté*, 10(2), 1-15. Retrieved from <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/44>
- MARANDINO, M.; MARQUES, A.C.T.L. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, e 170187, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/C3jHPnH8nQ47vp6fQ7mrdDb/?lang=pt & format=html>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Um estudo sobre alfabetização científica com jovens catarinenses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 309-316, 2006. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1020>>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- Penick, JE. (1998). Ensinando "alfabetização científica". *Educar em Revista*, (14), 103-116. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n14/n14a07.pdf>
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 17, n. 3, p. 539-556, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/?format=html & lang=pt>>. Acesso em: 10 de maio de 2023
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/14584/mod_resource/content/1/AC%20Revisa%CC%83o%20bibliogra%CC%81fica.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2023
- SASSERON, L.H. Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Sasseron/publication/321529729_Alfabetizacao_Cientifica_no_Ensino_Fundamental_Estrutura_e_Indicadores>

deste_processo_em_sala_de_aula/links/5a267fe4aca2727dd88134d2/Alfabetizacao-Cientifica-no-Ensino-Fundamental-Estrutura-e-Indicadores-deste-processo-em-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2023

TEIXEIRA, F.M. Alfabetização científica: questões para reflexão. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 19, n. 2, p. 291-304, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cvyYXDxFtjVvMQygWwVTzrF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de maio de 2023

VILELA-RIBEIRO, E. B. BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 3, p. 669-684, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v19n03/v19n03a16.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2023

MODALIDADES ESPORTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMAR ATLETAS OU EDUCAR?
SPORTING MODALITIES IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN RIO GRANDE DO NORTE: TRAINING ATHLETES OR EDUCATING?
MODALIDADES DEPORTIVAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE RÍO GRANDE DO NORTE: ¿FORMAR DEPORTISTAS O EDUCAR?

Roberto Fernandes Cavalcante
 rrrcavalcante@yahoo.com.br

CAVALCANTE, Roberto Fernandes. **Modalidades esportivas nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte: Formar atletas ou educar?** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 31 – 38, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

O presente trabalho analisa criticamente através da historicização e de uma nova possibilidade pedagógica, a utilização da modalidade esportiva nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte de forma competitiva, onde os menos hábeis são excluídos e o objetivo da vitória é o objetivo mais forte. Foram realizadas entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos e observações em escolas envolvidas com o tema, ficando claro a ainda influência do Método da Educação Física Desportiva Generalizada que predominou a influência do esporte que no período pós-guerra (2ª Grande Guerra Mundial) apresentou um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal, o que é uma discrepância com as abordagens pedagógicas da educação física adotadas nas aulas de educação física pelos mesmos professores, nas mesmas escolas. Proponho o rompimento do “esporte na escola” e a introdução do “esporte da escola” possibilitando a todos os alunos o experimento do esporte, o conhecimento dos seus benefícios e mostrando suas potencialidades e devida relevância à cultura de movimento.

Palavras-chave: Educação física escolar; esporte na escola; jogos estudantis, JERN 'S; inclusão; esporte competitivo; esporte cooperativo.

ABSTRACT

The present work critically analyzes, through historicization and a new pedagogical possibility, the use of the sport modality in the state schools of Rio Grande do Norte in a competitive way, where the less able ones are excluded and the objective of the victory is the strongest objective. Interviews were carried out with teachers and pedagogical coordinators and observations were made in schools involved with the theme, making clear the influence of the Generalized Sports Physical Education Method that predominated the influence of sport that in the post-war period (World War II) had a great development, gradually asserting itself in all countries under the influence of European culture as the predominant element of body culture, which is a discrepancy with the pedagogical approaches of physical education adopted in physical education classes by the same teachers, in the same schools. I propose the breakup of “sport at school” and the introduction of “school sport”, allowing all students to experiment with sport, knowing its benefits and showing its potential and due relevance to the culture of movement.

Keywords: School physical education. Sport at school. Student games. JERN'S. Inclusion. Competitive sport. Cooperative sport.

ABSTRACTO

El presente trabajo analiza críticamente, a través de la historización y una nueva posibilidad pedagógica, el uso de la modalidad deportiva en las escuelas públicas de Rio Grande do Norte de forma competitiva, donde los menos capaces son excluidos y el objetivo de la victoria es el objetivo más fuerte. Se realizaron entrevistas a docentes y coordinadores pedagógicos y observaciones en escuelas involucradas con el tema, dejándose claro la influencia del Método de Educación Física Deportiva Generalizada que predominó la influencia del deporte que en la posguerra (Segunda Guerra Mundial) presentó un gran desarrollo, afirmándose paulatinamente en todos los países bajo la influencia de la cultura europea como elemento predominante de la cultura del cuerpo, lo cual es una discrepancia con los enfoques pedagógicos de la educación física adoptados en las clases de educación física por los mismos profesores, en las mismas escuelas. Propongo la ruptura con el “deporte en la escuela” y la introducción del “deporte escolar”, permitiendo a todos los alumnos experimentar con el deporte, conociendo sus beneficios y mostrando su potencial y devida relevancia para la cultura del movimiento.

Palabras clave: Educación física escolar. Deporte en la escuela. juegos de estudiantes. JERN'S. Inclusión. Deporte competitivo. Deporte cooperativo.

INTRODUÇÃO

Em todas as escolas da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte, os professores de educação física, que têm carga horária semanal de 30 horas, podem lecionar 12 aulas semanais em 6 turmas e serem responsáveis por duas modalidades esportivas, 4 horas aulas para cada, somando-se mais 8 aulas, o que totaliza 20 aulas semanais.

O que chama à atenção é a forma como a modalidade esportiva é implantada nas escolas. Cada modalidade esportiva na escola é ofertada a apenas um grupo de 15 alunos, com mesma faixa etária (mirim, infantil ou juvenil), mesmo gênero e com boa habilidade e bom desempenho naquele esporte. Os alunos que queiram participar da modalidade, mas não façam parte do grupo, são excluídos.

Acredito que a função da escola não seja formar atletas, mas compreender o caráter competitivo do esporte para utilizá-lo para valorizar as relações.

“Recusar-se a fortalecer, na Educação, a forma deprivada com que a competição se manifesta na sociedade tecnocrática é desejável, mas sem negar à criança o direito de exercer e ampliar sua cultura.” (FREIRE, 2010, p.138).

Acredito que a modalidade esportiva deve ser utilizada como uma apresentação de mais uma prática esportiva prazerosa, competitiva sim, mas não um obstáculo para os que não tem habilidade e sim um momento de relação que terá vencedores e derrotados de forma saudável, respeitosa e educativa.

AS MODALIDADES ESPORTIVAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE

Mesmo não havendo um consenso sobre o que seria um corpus teórico característico para a esfera do conhecimento do ensino da educação física na escola, pode-se dizer que predomina amplamente o entendimento segundo o qual a Educação Física Escolar envolve um conteúdo conceitual, além do trabalho com habilidades motoras, capacidades ou valências físicas, funções psicomotoras, valores e atitudes.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) intensifica um esforço definidor de um novo sentido para a Educação Física Escolar. No parágrafo 3º de seu artigo 26, a LDB dispõe que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturno”. A referida Lei orienta a reflexão da Educação Física para sua inserção no projeto pedagógico de cada escola, de modo que esse componente curricular, disciplina, não pode mais permanecer isolada dos outros. A mudança no status disciplinar reflete-se no fato que a Educação Física Escolar deixou de ser encarada como simples atividade, orientada para a prática de atividades motoras de natureza desportivo-recreativa e ginástica, visando à promoção de saúde e do rendimento esportivo.

A partir da promulgação da LDB, o Ministério da Educação coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, os PCNEF.

Nesse documento explicita-se uma concepção de Educação Física Escolar mais abrangente do que aquelas predominantes até o início dos anos 1990. Com a publicação dos PCNEF, a Educação Física Escolar passou a ser considerada um componente curricular com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa concepção explicita a importância de um trabalho pedagógico sistemático com conhecimento sobre o corpo e a cultura corporal de movimento.

Das 20 aulas semanais ministradas pelos professores de Educação Física das escolas estaduais do Rio Grande do Norte, 8 podem ser de modalidades esportivas, ou seja, 40% das aulas. Percebemos um tratamento diferenciado dos professores às aulas de Educação Física e às aulas de modalidades esportivas, quando tratam das aulas de EF se mostram professores de um componente curricular em consonância com os outros componentes curriculares, com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com a preocupação em educar. Quando tratam das modalidades esportivas, se assemelham a treinadores, preocupados em preparar uma equipe para competição e vitória, os menos habilidosos são excluídos e os mais hábeis são valorizados.

“Muitas vezes, não há oportunidade de participação da maioria dos alunos, pois o professor estabelece padrões de movimentos mais próximos do esporte de rendimento o que torna as aulas, de certa forma, repetitivas e cansativas, tornando sua prática exclusiva de poucos, o que resulta em uma conotação elitista do esporte”. (FINCK).

Em uma pesquisa realizada com professores presentes em uma reunião sobre os Jogos Escolares do Rio Grande do Norte, JERNS, desenvolvida pela 3ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos, 3ª DIREC, podemos perceber a postura dos professores de Educação Física frente a sua ação nas modalidades esportivas como preocupados em preparar os alunos como atletas para uma competição.

Dos vinte professores entrevistados, 80% estabelecem como objetivo das aulas das modalidades esportivas a preparação das turmas para competições e 70% melhorar a performance esportiva. Apenas 20% estabelecem como objetivos a educação integral e aprendizagem técnicas esportivas e 10% desenvolver a cooperação e solidariedade.

A forma de avaliar revelou uma prática pedagógica docente atrelada a uma forma profissional voltada para instruir, treinar, exigir, comandar e cobrar, e não para educar, dialogar e incentivar o educando. Fica evidenciado a preocupação com a formação de atletas e não a formação educativa.

Freire (2000) ao se referir ao ensino e desenvolvimento do esporte, indica alguns princípios como fundamentais, que deveriam ser seguidos pelo professor para a efetivação de uma pedagogia do esporte: ensinar esporte a todos; ensinar esporte bem a todos; ensinar mais que esporte a todos; ensinar a gostar do esporte e complementa que o professor deveria dispor do patrimônio lúdico das crianças, das brincadeiras, adaptando-as para a aprendizagem dos esportes.

Fonte: Dados questionário aplicado pelo autor à 20 professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte (ano 2022)

Dos vinte professores entrevistados, 16 selecionam os alunos para suas turmas de modalidades esportivas por critérios de habilidades no esporte, 3 pelo interesse de conhecer a modalidade e 1 aleatoriamente.

Fonte: Dados questionário aplicado pelo autor à 20 professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte (ano 2022)

As turmas das modalidades esportivas são formadas por um pequeno número de participantes, por exemplo: voleibol são no máximo 10 alunos, futsal no máximo 15 alunos, handebol no máximo 15 alunos, futebol no máximo 20 alunos. As turmas regulares de ensino fundamental e ensino médio tem em média 38 alunos. Pela quantidade e pelo fato das turmas de modalidades esportivas serem formadas por alunos de diferentes turmas regulares, a exclusão dos menos habilidosos é imensa. As turmas regulares já são formadas no ato das matrículas, conforme efetuada a matrícula, o aluno já está cadastrado na turma regular devido ao sistema adotado pela SEEC RN, o SIGEDUC. As turmas de modalidades esportivas só serão consolidadas após alguns dias passados do início do ano letivo, o que gera uma seleção dos mais hábeis nas modalidades. São os professores de Educação Física que fornecem os nomes dos alunos que farão parte das turmas de modalidade esportiva, uma verdadeira seletiva, ou como os próprios professores dizem “peneirão”, o que torna uma vontade de participar do esporte, já no primeiro momento uma competição de exclusão.

“Seja qual for o objeto de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, a individualidade e as características dos alunos devem ser consideradas, assim como as potencialidades valorizadas e as limitações respeitadas, em todas as dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social”. (FINCK, 2011).

A avaliação pelo bom rendimento esportivo é a forma que 80% dos professores das modalidades esportivas exercem com seus alunos, é uma consonância com o objetivo de formar atletas e obter vitórias nas competições.

COMO AVALIA OS ALUNOS DAS MODALIDADES ESPORTIVAS

	Nº	de	%
	professores		
PELO BOM RENDIMENTO ESPORTIVO	16		80
PELA PARTICIPAÇÃO E RESPEITO	3		15
NÃO AVALIO	1		5
Total	20		

Fonte: Dados questionário aplicado pelo autor à 20 professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte (ano 2022)

O esporte na Educação Física, a partir de 1960 teve uma maior ascensão por razão de Estado. Segundo Moreira (1992), nesse período a Educação Física entrou na planificação estratégica dos governos ditatoriais, passando a ser subordinada ao esporte. Um novo paradigma se instaurou para essa disciplina, por meio de uma política oficial que se deu a partir de 1970 e que preconizava a expansão da prática do esporte.

Percebemos ainda hoje, mesmo com o surgimento de abordagens pedagógicas da Educação Física que se fundamentam numa teoria crítica de Educação e são conhecidas e adotadas nas instituições formadoras dos professores, o uso da metodologia que prioriza o rendimento esportivo em suas aulas de Educação Física.

Alguns professores muitas vezes utilizam uma metodologia com componentes das concepções tradicional ou tecnicista, onde abordam o esporte apenas na sua dimensão técnica e tática, tendo o aluno um conhecimento limitado em relação a esse fenômeno nos dias de hoje. Permanece o princípio do rendimento: “mais alto”, “mais forte” e “mais veloz”, quando deveria ser privilegiado os princípios da ludicidade e da criatividade.

Sem dúvida alguma, o esporte é o conteúdo mais difundido nas aulas de Educação Física nas escolas. Sua prática é tão significativa no sistema de ensino escolar que deixou de ser o esporte da escola, para ser o esporte na escola, como se a Educação Física fosse subordinada aos princípios do esporte. Assim, a relação entre professor e aluno passou a ser uma relação de professor-treinador e aluno-atleta. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

O esporte na escola passou a assumir os princípios da instituição esportiva, dando maior valor a competição, concorrência e rendimento.

Deixando claro aqui, que criticar o esporte não é ser contra ele, mas sim expor fatos para que este seja melhorado. Segundo Bracht (2000), criticar o esporte é tratá-lo pedagogicamente, colaborando para que ele assuma características mais adequadas.

O professor deve fazer a mediação entre jogo e esporte para que todos os alunos sejam incluídos nas aulas para se apropriarem do conhecimento, vivendo o esporte. A técnica deve sempre ser o meio para atingir os fins e não o inverso, a técnica deve ser sempre subordinada às finalidades humanas, um aluno que tem grande rendimento esportivo, domina a técnica-tática de um esporte mas, não é solidário com os colegas e não respeita o colega menos hábil, não está atingindo objetivos de uma abordagem pedagógica comprometida com uma educação integral.

Segundo o Coletivo de Autores (2009) o esporte apresenta uma grande tendência a possuir: “princípios de rendimento atlético, competição, comparação de rendimento e records, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas”. Entretanto, o esporte para estar na escola, e ser ensinado na escola, isto é, tornar-se um esporte “da” escola, deve ser ressignificado, re-elaborado consolidado em uma práxis educativa para além da repetição e da mecanização, da finalidade única da técnica e do rendimento, em que os mais fracos e os menos habilidosos são colocados à margem e marcados pela exclusão.

OS JOGOS ESTUDANTIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Os JERNS, competição tão almejada pelos professores das modalidades esportivas das escolas estaduais do Rio Grande do Norte, é organizado pela Secretaria Estadual de Educação

e Cultura do Rio Grande do Norte por 50 anos, e envolve escolas públicas municipais, estaduais, federais e escolas privadas. Neste ano de 2023 terão competições de 26 modalidades: badminton, basquetebol, futebol, futebol de areia, futebol society, futsal, handebol, handebol de areia, tênis de mesa, tênis de campo, voleibol de duplas, vôlei indoor, capoeira, atletismo, ginástica aeróbica, ginástica artística, ginástica rítmica, judô, karatê, jiu jitsu, luta olímpica, nado sincronizado, natação, surf e taekwondo.

Dentre os professores entrevistados, verifiquei que as modalidades adotadas em suas escolas são: futebol, futsal, handebol e vôlei indoor. São modalidades mais conhecidas e tradicionalmente praticadas em suas cidades, o que proporciona maior possibilidade de conquistas nos JERNS. Com a preocupação de melhorar a performance, todos os anos as modalidades escolhidas pelos professores de Educação Física são as mesmas, o que impossibilita o acesso a outras modalidades. Preocupados em resultados nas competições, perde-se a oportunidade de, com o tempo disponível, ofertar o acesso aos alunos a uma variedade maior de esportes.

Nas escolas onde o esporte é ofertado como treinamento – e tem representatividade nas competições por intermédio de suas equipes, obtendo resultados positivos em relação à premiação -, os profissionais adquirem certo status perante a comunidade escolar (professores, alunos, pais). Com isso, as aulas de Educação Física acabam por ter certa importância na escola. (FINCK, 2011).

São duas aulas regulares por semana as de Educação Física e quatro aulas semanais as de modalidade esportiva. Nas aulas de Educação Física são trabalhados ginástica, lutas, dança, jogos, atividades rítmicas e esporte. Com um número tão reduzido de aulas, o acesso aos diferentes esportes é limitado, se as aulas de modalidades esportivas tivessem a participação de todos os alunos, o acesso aos esportes seria potencializado.

São realizadas 14 regionais classificatórias para a realização das finais em Natal, capital do estado. Espera-se para o ano de 2023 o envolvimento de 50 mil atletas. É um evento grandioso para um estado pouco populoso, o que com certeza atrai a atenção dos alunos e professores e que é fortalecida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura que, durante todo o ano letivo, realiza as únicas reuniões para professores de Educação Física para tratar dos JERNS, nunca se discute metodologia, ou objetivos pedagógicos, ou inclusão, ou avaliação, apenas os JERNS, desde informes e previsões, inscrições, fóruns de modalidades e regulamentos. Mesmo nos raros momentos em que membros do Conselho Regional de Educação Física se fazem presentes nas reuniões, nas Diretorias Regionais de Educação, o tema tratado é a obrigatoriedade da “carteirinha do CREF” para a participação do professor nos JERNS.

É um evento enorme que, com certeza, atrai a atenção da mídia, da comunidade escolar, professores de educação física e alunos, mas não pode ser o fator que determinará o currículo escolar. Segundo Fink (2018):

Não podemos deixar de mencionar o papel da mídia nessa questão, já que são veiculadas mensagens e imagens relacionadas à atividade física e ao esporte que, certamente, são assimilados pelos alunos e acabam influenciando os comportamentos, as preferências e as manifestações deles”. (FINCK, 2011, s/p).

É necessário transformar o esporte aplicado na escola, em um esporte voltado para a educação e o lazer, com características de jogo e ludicidade, reduzindo o valor do rendimento e da competição. Onde a competição servirá, nesse sentido, como um elemento motivador para a realização dos conteúdos. A competição deveria ser um meio e não um fim.

“Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador se relacionem, não na reduzida ideia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Não se trata portanto de abandonar a técnica do esporte, mas a partir dela fazer uso do esporte para uma educação integral. De acordo com Bracht (2000):

O que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, ou seja, a abolição da aprendizagem de destrezas motoras esportivas. Propõe, sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte. (BRACHT, 2000, s/p).

Um professor ao ensinar uma modalidade esportiva não deve tratar somente da execução dos fundamentos esportivos que envolvem a modalidade. Ele deve abordar também outros aspectos que envolvem essa prática, como, por exemplo, o que nos possibilita a realização de um chute, ou qual é a relação entre um companheiro e um adversário, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conteúdo devem estar presentes e interligadas.

“O importante é que não percamos de vista a ideia de que técnica é conhecimento e como tal, deve estar presente no horizonte pedagógico da Educação Física e não como atributo de rendimento esportivo, como contumazmente acontece”. (CASTELLANI FILHO, 1997).

A dimensão atitudinal dos conteúdos em Educação Física é desconsiderada nas modalidades esportivas, a competição ao relegar a dimensão atitudinal dos conteúdos perde a grande oportunidade de desenvolver a cooperação, o respeito e a solidariedade. A Educação Física deve ultrapassar os fundamentos e técnicas do esporte (dimensão procedimental), mas incluir quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as modalidades esportivas ainda precisam ser melhor abordadas dentro da escola e das aulas de Educação Física escolar na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte, visto que, tanto as modalidades esportivas quanto a Educação Física, podem proporcionar ao aluno a aprendizagem de saberes que permitam a compreensão deste mundo culturalmente construído que o cerca, de uma maneira crítica e reflexiva, permitindo não só a aquisição de hábitos motores, mas a possibilidade de exercer sua criatividade num processo de criação e recriação da cultura de movimento.

Os alunos podem aprender, através da ludicidade, bem mais que gestos motores, podem aprender a trabalhar em grupo, a respeitar, a dialogar, a respeitar as diferenças e a conviver com o outro. O esporte, além de gestos técnicos, seu histórico e algumas regras, pode ensinar que é possível ser vivenciado sem que as regras de sobrepujar e das comparações sejam a tônica

principal. Também pode ser ensinado que os padrões hegemonicamente estabelecidos podem ser recriados e ressignificados. Os alunos podem conhecer e aprender as próprias dificuldades e limitações.

Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito à aquisição do conhecimento produzido pela cultura corporal.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. SOCIOLOGIA CRÍTICA DO ESPORTE : UMA INTRODUÇÃO. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- _____. ESPORTE NA ESCOLA E ESPORTE DE RENDIMENTO. *Movimento*. Porto Alegre, ano 06, nº 12, p.14-24, 2000.
- BRASIL. (1996^a). Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CASTELLANI FILHO, Lino. PROJETO REORGANIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA. Revista da Educação Física/UEM. Paraná, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2009.
- DARIDO, Suraya Cristina, ROSÁRIO, Luiz Fernando Rocha. A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: a perspectiva dos professores experientes. Rio Claro/SP, Motriz, v. 11 nº 3, 2005.
- FINCK, Sílvia Christina Madrid. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA ESCOLA: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: Ibpe, 2011.
- FREIRE, J. B. EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO. 1^a ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. Pedagogia do Esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (ORG.) FENÔMENO ESPORTIVO NO INÍCIO DE UM NOVO MILÊNIO. Piracicaba: Ed. Da Unimep, 2000.
- MOREIRA, W. W. Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

**POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: AVALIAÇÃO DO INTERESSE NOS ESTUDOS DO
ABRIGO INSTITUCIONAL DE RESENDE-RJ**
**HOMELESS POPULATION: ASSESSMENT OF INTEREST IN RESENDE-RJ
INSTITUTIONAL SHELTER STUDIES**
**POBLACIÓN SIN HOGAR: EVALUACIÓN DEL INTERÉS EN ESTUDIOS
INSTITUCIONALES DE ALOJAMIENTO EN RESENDE-RJ**

Johnes Hebert Victal Evangelista

EVANGELISTA, Johnes Hebert Victal. **População em situação de rua: Avaliação do interesse nos estudos do abrigo institucional de Resende-RJ.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 39 – 52, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A população em situação de rua está marcada por uma questão social que está presente em vielas de todas as cidades brasileiras. Esses indivíduos carregam diversas subjetividades que as forçam a cair no desamparo das vias públicas, e entre uma das grandes questões pode ser destacado o baixo grau de alfabetização. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a definição que se dá para aqueles que não concluíram o ensino na idade certa, os quais frequentam cursos em horário noturno que não conflitassem com o trabalho. Uma forma de agilizar a obtenção do certificado é através de exames de conclusão de ensino. Assim, o objetivo geral deste artigo é avaliar o nível de interesse em fazer EJA e realizar exame de aferição de conhecimento de aprendizagem dos usuários do abrigo Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua, localizado em Resende/RJ. A metodologia deste artigo se baseou em um estudo de caso por meio da pesquisa qualitativa, pesquisa exploratória, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e natureza aplicada. Durante o estudo em questão, notou-se uma baixa adesão dos usuários do abrigo para prosseguir com os estudos pelo EJA muitos menos para a realização do exame EMCCEF. Isso mostra que essas pessoas não reúnem condições para praticarem um estudo dirigido por iniciativa própria, fato que é complicado pela alta rotatividade de usuários. Percebeu-se que não houve a devida articulação entre a secretaria de educação e o abrigo para viabilizar uma sistemática que viabilizasse a continuidade nos estudos e na realização de exames de aferição de conhecimentos.

Palavras-chave: Estudos. Interesse. População em situação de rua. Motivação.

ABSTRACT

The homeless population is marked by a social issue that is present in the alleys of all Brazilian cities. These individuals carry several subjectivities that force them to fall into the abandonment of public roads, and among one of the major issues, the low level of literacy can be highlighted. Youth and Adult Education (EJA) is the definition given to those who did not finish school at the right age, who attend courses at night that would not conflict with work. One way to speed up obtaining the certificate is through completion of education exams. Thus, the general objective of this article is to assess the level of interest in doing EJA and to carry out an exam to assess the learning knowledge of users of the Institutional Shelter for Homeless Population, located in Resende/RJ. The methodology of this article was based on a case study through qualitative research, exploratory research, documentary research and bibliographical research, with a qualitative approach and applied nature. During the study in question, there was a low adherence of users of the shelter to continue with studies through EJA, much less to take the EMCCEF exam. This shows that these people do not have the conditions to carry out a study conducted on their own initiative, a fact that is complicated by the high turnover of users. It was noticed that there was no proper articulation between the education department and the shelter to enable a system that would enable the continuity of studies and the performance of knowledge assessment tests.

Keywords: Studies. Interest. Street population. Motivation.

ABSTRACTO

La población sin hogar está marcada por una problemática social que está presente en las callejuelas de todas las ciudades brasileñas. Estos individuos cargan con varias subjetividades que los obligan a caer en el abandono de la vía pública, y entre uno de los mayores problemas se puede destacar el bajo nivel de alfabetización. La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es la definición que se da a quienes no terminaron la escuela a la edad adecuada y asisten a cursos nocturnos que no entran en conflicto con el trabajo. Una forma de acelerar la obtención del certificado es mediante la realización de exámenes de educación. Así, el objetivo general de este artículo es evaluar el nivel de interés en realizar EJA y realizar un examen para evaluar los conocimientos de aprendizaje de los usuarios del Albergue Institucional para Población Sin Hogar, ubicado en Resende/RJ. La metodología de este

artículo se basó en un estudio de caso a través de una investigación cualitativa, una investigación exploratoria, una investigación documental y una investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo y de carácter aplicado. Durante el estudio en cuestión se observó una baja adherencia de los usuarios del albergue a continuar con sus estudios a través de EJA y mucho menos a realizar el examen EMCCEF. Esto demuestra que estas personas no tienen condiciones para realizar un estudio realizado por iniciativa propia, hecho que se complica por la alta rotación de usuarios. Se observó que no existía una articulación adecuada entre el departamento de educación y el albergue para habilitar un sistema que permitiera la continuidad de los estudios y la realización de pruebas de evaluación de conocimientos.

Palabras clave: Estudios. Interés. Población callejera. Motivación.

INTRODUÇÃO

Nomeados anteriormente, e até erroneamente, como população de rua, moradores de rua e outros termos não eram precisos porque a rua não serve como moradia e ninguém deseja morar na rua por escolha, mas por necessidade e desespero. Sob a nomenclatura mais apropriada, a população em situação de rua está marcada por uma questão social que está presente em vielas de todas as cidades brasileiras.

Esses indivíduos carregam diversas subjetividades que as forçam a cair no desamparo das vias públicas, e entre uma das grandes questões pode ser destacado o baixo grau de alfabetização. Isso se justifica porque quase a metade da população em situação de rua possui como maior grau de instrução o ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2022).

Diante da exposição acima, fica uma pergunta a ser feita: será que o morador em situação de rua estaria motivado a estudar por conta própria para fazer um exame de aferição de conclusão de ensino?

A justificativa para se elaborar este artigo é que o mercado de trabalho está cada vez mais cobrando do trabalhador um alto grau de qualificações e habilidades para realizar uma ou mais funções. E aqueles menos qualificados acabariam sendo relegados dos processos de seleção de empregos dignos, restando aqueles empregos mais precarizados. Sem qualquer tipo de perspectiva, o pauperismo acaba sendo a alternativa que resta aos mais marginalizados pela sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a definição que se dá para aqueles que não concluíram o ensino na idade certa, os quais frequentam cursos em horário noturno que não conflitassem com o trabalho. Uma forma de agilizar a obtenção do certificado é através de exames de conclusão de conclusão de ensino. A nível nacional, pode ser destacado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e, a nível municipal, o Exame Municipal de Certificação de Competências do Ensino Fundamental (EMCCEF), que é promovido pela Prefeitura de Resende/RJ.

Em 01 de julho de 2019, foi aberto o Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua, do município de Resende, interior do estado do Rio de Janeiro, após um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que fora firmado entre a prefeitura de Resende e o Ministério Público do Rio de Janeiro.

Assim, o objetivo geral deste artigo é avaliar o nível de interesse em realizar exame de aferição de conhecimento de aprendizagem dos usuários do abrigo Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua, localizado em Resende/RJ.

Os objetivos específicos são compreender sobre os pressupostos da EJA e do ENCCEJA, entender mais sobre a população em situação de rua quanto ao seu nível de escolaridade, delinear a metodologia deste estudo, e analisar os resultados apurados.

A metodologia deste artigo se baseou em um estudo de caso por meio da pesquisa qualitativa, pesquisa exploratória, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e natureza aplicada. Foram utilizadas publicações acadêmicas publicadas entre 2017 e 2022, e informações coletadas junto ao próprio Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua de Resende.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que era no passado mais conhecida como ensino supletivo, passou por diversos caminhos e percalços históricos. Até os anos 1920-30 houve pouco avanço sobre o ensino supletivo, se limitando à poucas iniciativas, em um período que predominava uma enorme massa de analfabetos adultos; ainda mais numa economia nacional sustentada pela agricultura (VIEGAS; MORAES, 2017).

De acordo com Fausto (2006), a entrada da Era Vargas (1930-1945) rompe com a política agrária café com leite para dar entrada a industrialização, e na educação foram implementadas medidas para criar um sistema educacional com visão mais centralizadora por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde, ao final dos anos 1930.

A Constituição Federal de 1934 firmou o surgimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que garantiu primeira vez uma educação direcionada aos adultos como sendo dever do Estado, onde se normatizou um ensino primário gratuito, integral e com frequência obrigatória, estendendo-se aos adultos; tanto que, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) assumirá a função do ensino supletivo, tendo a organização do então Ministério da Educação e Saúde (MES) (MAGALHÃES, 2015).

Em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) assumiu a função supletiva, sob a organização do Ministério da Educação e Saúde (MES). Também na década de 1940 surgiram outros movimentos políticos e pedagógicos com o intuito de ampliar a EJA, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Já pelo lado da formação profissional, através de iniciativa do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi outra iniciativa institucionalizada voltada à educação rural, dentro do princípio da educação de base.

Segundo Prado (2020), foi nos anos 1960 que se iniciou um movimento de mudança de visão sobre o ensino supletivo por meio de movimentos de educação e da cultura popular tendo como base a educação libertadora do renomado educador Paulo Freire.

O próprio Freire (2001) vislumbrava que os educadores não deveriam se embasar somente aos métodos didáticas e conteúdos programáticos voltados ao supletivo daqueles grupos das camadas populares, onde tal conteúdo deveria se moldar à realidade e ao cotidiano de tais pessoas; mais do que simplesmente ensinar, o professor deveria abrir a mente desses alunos para uma maior consciência política sobre a sua dura realidade.

A partir dessa nova visão, que foi promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, que foi a primeira legislação específica que direcionava as bases da educação, e o lançamento de outro PNE em 1962 foram algumas das principais iniciativas institucionais que se propuseram a romper com a rígida institucionalização da educação; a LDB/61 determinará a realização

de cursos supletivos a todos os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade, segundo o seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Entretanto, a entrada da Ditadura Militar (1964-1984) interromperam abruptamente os pressupostos firmados no PNE e na LDB, onde Paulo Freire e todos aqueles ligados ao movimento de alfabetização para fortalecer a cultura popular foram perseguidos e presos (MAGALHÃES, 2015). Por meio da Lei 5692/71, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o principal objetivo de acabar com o analfabetismo, implementar o 1º e 2º graus de ensino, e criar o Ensino Supletivo, caminhando ao lado de cursos e exames, o que abriu espaço para os Centros de Ensino Supletivo (CES) (BRASIL, 1971). Para Magalhães (2015), a criação dos CES buscava produzir um modelo de educação do futuro, para atender às necessidades daquela sociedade em fase de modernização e suprir as necessidades das indústrias e do mercado de trabalho que ia se tornando cada vez mais competitivo. Mas entre os anos de 1965 e 1967 um grande empecilho ao crescimento econômico pretendido regime ditatorial era que 40% da população adulta era analfabeta (VIEGAS; MORAES, 2017).

Com o aumento da recessão nas décadas de 1970 e 80, a ausência de direitos sociais, o aumento da insegurança e o descrédito com o direcionamento político, o regime ditatorial cedeu lugar ao regime democrático (CARVALHO, 2002). O MOBRAL, conforme Viegas e Moraes (2017), conquistou resultados educacionais insignificantes porque o analfabetismo foi reduzido somente 2,7%, sendo extinto em 1985, e dando lugar a Fundação Educar, que recebeu como herança a ideologia e toda estrutura administrativa.

A Constituição de Brasil 1988 estabeleceu que a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos, garantindo a educação básica, gratuita e obrigatória a todos com idade de quatro aos 17 dezoito anos, assim como àqueles que não tiveram acesso na idade certa, permitindo acesso ao ensino noturno de caráter regular, respeitando as condições de cada aluno (BRASIL, 1988).

Em consonância com a nova Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, Lei 9394/96, assegurou a todos os jovens e adultos que não tiveram o devido acesso e apresentaram dificuldades em dar seguimento aos estudos dentro da educação básica por meio da EJA (BRASIL, 1996).

Em 2000, segundo parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) libera na Resolução CNE/CEB Nº 1 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que orientaram todos os sistemas de ensino quanto às particularidades dos alunos da EJA, de maneira que esta tenha a devida das demais modalidades de ensino (BRASIL, 2000).

Segundo Viegas e Moraes (2017), entre 2003 e 2010 surgiram diversos programas e iniciativas voltados à EJA, as quais foram barradas na década passada, por uma suposta falta de recursos financeiros, podendo destacar o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); entretanto, tais iniciativas não foram tão eficientes porque não eliminaram o analfabetismo adulto muito menos estimularam o prosseguimento dos estudos.

O mais novo PNE, que cobria o decênio 2014/2024, estabelecerá na Meta 10 que o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais necessitaria ser reduzido para o patamar de 6,5% até 2015, e até 2024 deveria ser erradicado o analfabetismo absoluto; que pelo menos, 25% das matrículas da EJA, tanto do ensino fundamental quanto do médio, deveriam estar integradas à educação profissional; além do grande desafio de colocar os cerca de 45,8 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais dentro das escola ou tendo concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

ENCCEJA

Em 2002, a Portaria nº 77 instituíram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) com a meta de propiciar um referencial nacional para avaliar o nível de conhecimento dos jovens e adultos por qualquer Secretaria de Educação, garantindo a certificação de saberes e habilidades adquiridos em ambientes escolares ou extraescolares (BRASIL, 2002).

O exame ENCCEJA emite certificação para o ensino fundamental alunos da EJA que tenham 15 anos ou mais de idade, e também ao ensino médio, àqueles com 18 anos ou mais, cujo exame é promovido em quatro modalidades de aplicação, que são (BRASIL, 2019):

- a) nacional regular: atende à EJA, em âmbito nacional, nos ensinos fundamental e médio;
- b) nacional PPL (Pessoas Privadas de Liberdade): atende àqueles que estavam privados de liberdade ou cumprem medida socioeducativa no período da realização do exame;
- c) exterior regular: atende àqueles pessoas que não terminaram os estudos na idade certa e residem em países estrangeiros; e
- d) exterior PPL: atende àqueles que estavam privados de liberdade ou com medidas socioeducativas num país estrangeiro.

De acordo com Lopes e Vieira (2020), esse tipo de exame entra como mais um entre tantos outros com o intuito de estabelecer um Estado-avaliador, o qual utilizado desempenho individual e coletivo dos avaliados para reunir indicadores sobre a qualidade geral do ensino brasileiro e fomentar o embasamento de políticas públicas sobre a educação.

Educação da população em situação de rua

De acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 6,6% dos brasileiros ou cerca de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetos em 2019, enquanto que tal percentual se encontrava em 7,2% em 2016 (BRASIL, 2020).

Um levantamento interessante sobre a educação da população em situação de rua é a escolaridade, que consta nos informativos do Cadastro Único, sob a responsabilidade do Ministério da Cidadania, cujos dados são referentes a julho de 2022, onde cerca de 91.723 pessoas (46,9%) da população pauperizada possui o ensino fundamental incompleto e em torno de 20.660 (10,6%) não tinham instrução (BRASIL, 2022). As informações completas sobre a escolaridade da população em situação de rua constam na Tabela 1.

TABELA 1 - Escolaridade da população em situação de rua (julho de 2022)

Grau de instrução	Quantidade	%
Sem instrução	20.660	10,6
Fundamental incompleto	91.723	46,9

Fundamental completo	26.746	13,7
Médio incompleto	18.375	9,4
Médio completo	33.039	16,9
Superior incompleto ou mais	3.379	1,7
Sem Resposta	1.587	0,8
TOTAL	195.509	100,0

Fonte: Brasil (2022).

Quanto a proficiência em escrita e leitura, a Tabela 2 apontou que 173.931 indivíduos pertencentes a população em situação de rua sabem realmente ler e escrever, o que dá a porcentagem de 89,9%, contra os 19.552 ou 10,1% daqueles que não sabem nem ler nem escrever.

TABELA 2 - Moradores em situação de rua que sabem ler e escrever (julho de 2022)

Sabe ler e escrever	Resposta	%
Sim	173.931	89,9
Não	19.552	10,1
Sem resposta	1	0,0
TOTAL	193.484	100,0

Fonte: Brasil (2022).

Apesar de sua baixa escolaridade, uma informação que chama bastante atenção é o baixo número de pessoas em situação de rua que estudavam em julho de 2022, porque somente 4.105 ou 2,1% estudavam, em meio a 193.025 entrevistados, onde a maior fatia frequentava o ensino fundamental regular, com cerca de 1.544 desse público que estudava (BRASIL, 2022). A Tabela 3 apresenta a frequência escolar da população em situação de rua para o mês de julho de 2022.

TABELA 3 - Frequência escolar população em situação de rua (julho de 2022)

Curso que a pessoa frequenta	Quantidade	%
------------------------------	------------	---

Creche	387	0,2
Pré-escola (exceto CA)	325	0,2
Classe de Alfabetização - CA	98	0,1
Ensino Fundamental regular (duração 8 anos)	208	0,1
Ensino Fundamental regular (duração 9 anos)	1.544	0,8
Ensino Fundamental especial	24	0,0
Ensino Médio regular	436	0,2
Ensino Médio especial	30	0,0
Ensino Fundamental EJA - séries iniciais (Supletivo - 1 ^a a 4 ^a)	112	0,1
Ensino Fundamental EJA - séries finais (Supletivo - 5 ^a a 8 ^a)	408	0,2
Ensino Médio EJA (Supletivo)	347	0,2
Alfabetização para adultos	8	0,0
Superior, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado	177	0,1
Pré-vestibular	1	0,0
TOTAL ESTUDANDO	4.105	2,1
TOTAL	193.025	100,0

Fonte: Brasil (2022).

Conforme análise de Viegas e Moraes (2017), os números comprovam que as políticas públicas direcionadas à EJA vêm sendo pouquíssimas efetivas para reverter o atual quadro. Pierro (2018) é a opinião de que a pobreza extrema é o reflexo da precarização da situação ligada à fragilidade social, o que resultaria na apresentação da pauperização de forma elevada.

METODOLOGIA

O município de Resende fica situado na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, ou seja, distante da capital. Entretanto as suas ruas e vias públicas estão permeadas pela dura realidade dos noticiários da capital do estado, que é a grave condição da população em situação de rua.

Com o intuito de minimizar os impactos sociais, a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH) tem oferecido serviços à sua população através do CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), das unidades do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), Gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Diretoria de Cadastro Único e Programa Bolsa Família, Coordenadoria de Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência, Casa dos Conselhos Municipais, inclusão produtiva e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Para a população em situação de rua são oferecidos serviços socioassistenciais no SEAS (Serviço de Abordagem Social), Centro Pop (Centro de Referência Especializado para População de Rua) e Acolhimento Institucional 24 horas, cumprindo a implementação do SUAS, da PNAS e do Plano Municipal de Assistência Social e demais diretrizes. Tais ações buscam dar garantias da realização de convênios, programas, suporte orçamentário, transparência e financiamentos junto ao Conselho Municipal de Assistência Social, às entidades da sociedade civil e aos órgãos da esfera federal e estadual.

Para o estudo em tela escolheu-se abordar sobre o Acolhimento Institucional 24 horas, o qual foi inaugurado em 01 de julho de 2019, após um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre a prefeitura de Resende e o Ministério Público do Rio de Janeiro, cujo prazo de execução se deu 45 dias após assinatura do termo. O local foi aberto com o Acolhimento Institucional Noturno, dentro da modalidade Casa de Passagem, em conformidade com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014b).

Como pode ser visto na Figura 1, a prefeitura do município alugou uma residência na Rua Pedro Braile Neto, número 137, centro, cujo ponto de referência é a Igreja Matriz, onde o espaço recebeu reformas e adequações para atender o TAC conforme o prazo. A equipe de profissionais era composta por cuidador de Criança, Adolescente, Adulto e Idoso; psicólogos e assistentes sociais; um coordenador nomeado através de cargo em comissão; e demais servidores de apoio. A equipe passou por capacitação no Centro POP da cidade. Tanto o Acolhimento Institucional quanto o Centro POP eram geridos pela diretoria integrante da Proteção Social Especial.

FIGURA 1 - Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua



Fonte: Resende (2022).

Apesar de ações exitosas como providências de transporte para as cidades de origem, qualificação e recolocação profissional, existiam muitas dificuldades para se inserir diversos usuários no mercado de trabalho, principalmente aqueles que tinham baixa escolaridade. Em virtude de tal dificuldade, o espaço passou a promover ações para a reinserção desses usuários aos estudos com o intuito de obterem um diploma. Por isso que este artigo resolveu estudar a iniciativa proposta pela Secretaria Municipal de Educação para a oferta da certificação por intermédio do Exame Municipal de Certificação de Competências do Ensino Fundamental (EMCCEF), promovido em 2021 (RESENDE, 2021).

Assim, este estudo se propõe a verificar a viabilidade de aplicação de uma estratégia de ensino através de estudos dirigidos para atender as pessoas em situação de rua abrigada, restabelecendo o contato das mesmas com os estudos e incentivando o retorno à vida escolar através do EJA e realização de provas do ENCCEJA, através da estrutura física e material já existentes da SMASDH.

De acordo com Piletti (2004, p. 127) o estudo dirigido é uma técnica que “se fundamenta no princípio didático de que o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender”. Tal técnica tem como base principal a solicitação por um educador de uma dada tarefa aos alunos pela disponibilização de instruções para a execução. Em cima do estudo aqui proposto, vai se verificar se os usuários se sentem motivados a estudar por conta própria.

Perfil dos usuários

O perfil apresentado pelos usuários que frequentavam o Acolhimento Institucional para População em Situação de Rua possuía como característica predominante ser sexo masculino, negra e com mais de 25 anos. Também havia uma minoria de usuárias mulheres e, para constar, de alguns travestis.

No geral, o consumo de drogas e álcool se fazia generalizado na maioria dos usuários do abrigo de Resende. Nesses casos, todos os usuários eram orientados a receber acompanhamento especializado junto ao CAPS AD (Centro de Atenção Psicossocial - álcool e drogas), porém havia muito pouco interesse desse público em usufruir deste serviço.

A respeito ao nível da escolaridade, no mês de setembro de 2022, o ensino fundamental incompleto predominava entre os usuários, cuja soma alcança um 12 pessoas; havia apenas um com ensino fundamental completo; um com ensino técnico; outro com ensino médio completo; e ainda um possuindo o ensino superior.

Estrutura, recursos e equipe

O abrigo Acolhimento Institucional possui a capacidade de atender 20 usuários, de ambos os sexos, sendo 14 vagas fixas, com período de permanência de três meses, conforme o regimento interno, e seis vagas rotativas, que podem variar segundo os casos emergenciais.

A sua utilização principal é para pernoite, higienização e alimentação. Mas há ainda a oferta de suporte e de orientações por meio de profissionais qualificados, além de outros serviços que possam ser prestados em favor dos abrigados. A estrutura física está montada da seguinte forma:

- a) quartos: há quatro quartos masculinos e um quarto feminino, que contam com beliches montadas com roupas de cama limpas e lavadas semanalmente, além de ventiladores;
- b) banheiros: existem dois ao todo no espaço equipados com sanitários e chuveiros elétricos, que contam ainda com materiais de higiene, como escova, pasta de dente, creme, sabonete, shampoo e condicionador;
- c) cozinha: conta com um espaço para servir refeições diárias, onde são servidos café da manhã, lanche, almoço e jantar. Existe uma mesa ampla com cadeiras para todos se alimentarem, sem contar o ventilador. Todas as refeições são preparadas por fora do local por meio de empresas terceirizadas. Entretanto existem fogão e micro-ondas na hipótese dos usuários decidam por conta própria preparar alguma refeição de sua preferência para se alimentar;
- d) sala técnica: é um ambiente onde ficam os psicólogos e o assistente social para atender os usuários, os quais periodicamente averiguam se os usuários retornaram aos estudos, ao mercado de trabalho, adquiriram uma moradia fixa e digna e o que esperam de auxílio dos serviços do abrigo. A sala conta ainda com diversos equipamentos, como Datashow, caixa de som com um microfone, televisão, jogos de tabuleiro e estante de livros. É o espaço onde os usuários podem usar para os estudos. Os técnicos fixam todo mês as estatísticas das atividades prestadas, dos atendimentos, etc.;
- e) outras dependências: há ainda a sala da coordenação, um quintal amplo, duas varandas e garagem. O quintal dos fundos possui uma horta que serve de atividade recreativa e tratamento terapêutico, além de fornecer alimentos para a instituição.

Entre os recursos disponíveis podem ser destacados dois computadores; um notebook, impressora e internet com wifi; materiais de papelaria e de expediente no almoxarifado; mesas e cadeiras destinadas aos estudos; carro fixo; e mural com informações de empregos e cursos. A equipe conta com um administrativo, três psicólogos, um assistente social, oito cuidadores, uma coordenadora, um serviço geral, quatro guardas, um motorista e uma diretoria de alta complexidade a qual cuida de outros serviços além dos já ofertados no abrigo.

Atividades de ensino no abrigo

O projeto que é alvo deste artigo não é exigido para que o usuário permaneça no espaço. Entretanto, não há um espaço exclusivo para os estudos, os quais podem acontecer em várias áreas da instituição, como garagem e cozinha, como podem ser visualizados na Figura 2, onde os alunos podem estudar nas mesas e cadeiras pertencentes à instituição.

FIGURA 2 - Locais de estudo, a garagem (direita) e cozinha (esquerda)

Fonte: Própria autoria (2022).

Os usuários podem estudar por iniciativa própria. Não existe um professor específico aos estudos dirigidos, porém existe um funcionário, que estava lotado para o cargo de cuidado, com formação superior na área pedagógica. No caso de um usuário tenha manifestado o desejo de ler algo, ele pode utilizar qualquer livro da estante (Figura 3); se realizar operações matemáticas, esse cuidador faria a correção; em caso de pintar ou desenhar, o abrigo providencia o material necessário. Todos os materiais destinados ao apoio e suporte aos estudos estão contemplados na dotação orçamentária.

FIGURA 3 - Estante de leitura e estudo dos usuários

Fonte: Própria autoria (2022).

Além do mais, o quadro de avisos pode informar inscrições em instituições de ensino ou para algum exame de aferição de aprendizagem como o exame ENCCEJA, conforme a Figura 4. Tais anúncios estão misturados a outros informes, como vagas de emprego e horário das refeições

FIGURA 4 - Quadro de avisos da instituição



Fonte: Própria autoria (2022).

Caso qualquer usuário manifeste a vontade de estudar em uma escola regular, o abrigo faz as providências necessárias junto à escola mais próxima para efetivação da matrícula. Vários dos usuários podem obter ajuda para realizar os estudos por meio de estudo supletivo ou EJA. Entretanto, não há qualquer tipo de cooperação com a Secretaria Municipal de Educação para agilizar essa inserção.

RESULTADOS DA PESQUISA

Participação e interesse pelos estudos

Apesar de haver a oferta de estudo dirigido a maioria dos usuários do Acolhimento Institucional apresentou um interesse baixo. É muito bem enfatizado por Barbosa *et al* (2016) sobre a importância do planejamento, dos objetivos, do nível dos alunos, conteúdo programático, do cronograma e da participação dos sistemas de ensino para que haja êxito no estudo dirigido.

Assim como identificado na Tabela 1, o maior percentual de usuários do Acolhimento Institucional em Resende detinha o ensino fundamental incompleto. Isto é, foram pessoas que tiveram muito pouca experiência escolar e não estariam habituados com a metodologia da EJA nem com o estudo dirigido.

Conforme apontado por Brasil (2022), os acolhidos do abrigo também não se interessaram em se matricular em cursos da EJA do município, mesmo com o auxílio dos funcionários do abrigo. Vale relembrar que o abrigo não receberá o devido suporte da Secretaria Municipal de Educação até a realização do EMCCEF. Sobre isso, Viegas e Moraes (2017) colaboram a opinião da escassez de iniciativas educacionais do poder público a EJA, que acaba sofrendo com a falta de medidas regulatórias e administrativas sobre as políticas públicas na educação, em detrimento de interesses econômicos e políticos para uma gestão enxuta de verbas, em consequência, o público mais fragilizado socialmente acaba sofrendo mais.

Desempenho no exame EMCCEF

Dos usuários que frequentavam o Acolhimento Institucional, apenas cinco se interessaram em participar do EMCCEF, e apenas um foi aprovado no exame, assim garantindo o certificado do ensino fundamental. Além disso, é preciso se atentar ao fato de que o público que utiliza o abrigo não ser fixo por grandes períodos, o que, conseqüentemente, eleva a baixa adesão.

Os cinco usuários foram os que mais se empenharam na preparação prévia dentro do espaço, entretanto houve um baixo desempenho no exame, o representa 20% de êxito. De acordo com Piletti (2004), a didática acompanhada de planejamento deve ter a capacidade de estimular a ligação entre educador e alunos, o que ajudaria no empenho nos estudos. Em estudo dirigido ou numa classe da EJA o percurso da aprendizagem necessita ter orientação e controle capazes de fazer com que o aluno progrida.

Em um estudo elaborado por Barbosa *et al* (2016), o método de estudo dirigido obteve sucesso porque aqueles alunos possuíam o ensino superior. Segundo Lopes e Vieira (2020), seria importante levar em conta qual foi a bagagem adquirida na vida estudantil dos frequentadores da EJA, o que seria um facilitador em seu desempenho em exames do tipo ENCCEJA ou EMCCEF.

De acordo com Libâneo (2006), numa sociedade profundamente marcada por desigualdades sociais e econômicas qualquer oportunidade não se apresentaria igualmente, muito menos as condições culturais, sociais e econômicas se dariam de forma igualitária para que os alunos tirem proveito de qualquer oportunidade educacional.

Viegas e Moraes (2017) são bastante críticos desse tipo de exame pois ele seguiria uma lógica da super valorização do diploma como um mero instrumento de conclusão de curso, batendo de frente com o desejo de Freire (2001) por um sistema de educação da EJA que ajude na aquisição de conhecimentos, de forma que se crie um cidadão mais reflexivo e consciente no que tange aos seus próprios direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal analisar sobre o nível de interesse dos usuários do abrigo institucional para a população em situação de rua de Resende/RJ para estudarem através do estudo dirigido para realizar o exame EMCCEF. Essa iniciativa é relevante pois uma característica dessa população pauperizada é ter o ensino fundamental incompleto.

Foi visto que a EJA ou ensino supletivo teve um percurso tortuoso dentro do cenário da educação brasileira, o qual sempre esteve à margem dos demais níveis de ensino da educação básica, mesmo em um cenário de analfabetismo elevado entre adultos. Além dos cursos regulares da EJA, a legislação brasileira permitiu que fossem realizados exames de certificação para facilitar a obtenção de diploma. Uma característica importante quanto a educação entre a população em situação de rua é a baixa escolaridade, o que realidade acaba refletindo nas chances de obter uma vaga de emprego, a qual muitas das vezes é bastante disputada, onde os mais qualificados são mais bem sucedidos.

Durante o estudo em questão, notou-se uma baixa adesão dos usuários do abrigo para prosseguir com os estudos pelo EJA muitos menos para a realização do exame EMCCEF. Isso mostra que essas pessoas não reúnem condições para praticarem um estudo dirigido por iniciativa própria, fato que é complicado pela alta rotatividade de usuários. Percebeu-se que não houve a devida articulação entre a secretaria de educação e o abrigo para viabilizar uma sistemática que viabilizasse a continuidade nos estudos e na realização de exames de aferição de conhecimentos.

Fica como sugestão para futuros trabalhos, a realização de levantamento junto às secretarias de educação se há medidas concretas para viabilizar a educação da população em situação de rua.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Cynthia Antunes *et al.* Estudo dirigido como estratégia de ensino na pós-graduação em mestrado profissional. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 295-302, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4903>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Educação 2019. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENCEJA 2019. *Press kit*. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/press-kit/2019/presskit_enceja2019.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2014b. Disponível em: <<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/social/Normativas/tipificacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/03/leis/l5692.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª edição. São Paulo: Edusp, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÁNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: 2006.
- LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira; VIEIRA, Maria Clarisse. Concepções de formação do ENCEJA: um olhar sobre as perspectivas dos estudantes inscritos no Distrito Federal. *Anais do XV ANPED-CO, Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. 2020. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7974-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- MAGALHÃES, Eliana Rodrigues Viana. O papel do coordenador pedagógico frente à avaliação institucional da escola. 2015. 44 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/16756>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- PIERRO, Maria Clara Di. *Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. *Revista Decisio*, v. 50, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/directbitstream/b22c3bb2-9cc1-41ef-9699-66000538cca8/Desafios%20de%20las%20politic...>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- PRADO, Mariana Antonieta Barreto do. *Enceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica*. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos

Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23546>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RESENDE. Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos. Acolhimento institucional estará aberto a partir desta segunda-feira, dia 16, para população em situação de rua passar a noite. Publicado em 16 mai. 2022. Disponível em: <<https://resende.rj.gov.br/noticias/acolhimento-institucional-estara-aberto-a-partir-desta-segunda-feira-dia-16-para-populacao-em-situacao-de-rua-passar-a-noite#:~:text=O%20>

Acolhimento%20Institucional%20 fica%20 localizado, Centro%2C%20 atr%C3%A1s%20da%20 Igreja%20 Matriz.>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RESENDE. Secretaria Municipal de Educação. Inscrições para exame municipal de certificação de competências do ensino fundamental estão abertas. Publicado em 15 out. 2021. Disponível em: <<https://resende.rj.gov.br/noticias/inscricoes-para-exame-municipal-de-certificacao-de-competencias-do-ensino-fundamental-estao-abertas>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202781>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ENCCEJA E ESTUDO DIRIGIDO SÃO ALTERNATIVAS VIÁVEIS PARA A OBTENÇÃO DE DIPLOMA POR PARTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

ARE ENCCEJA AND DIRECTED STUDY VIABLE ALTERNATIVES FOR OBTAINING
A DIPLOMA BY YOUTH AND ADULT EDUCATION?

¿SON ALTERNATIVAS VIABLES LA ENCCEJA Y EL ESTUDIO DIRIGIDO PARA LA
OBTENCIÓN DE UN DIPLOMA POR EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS?

Johnes Hebert Victal Evangelista

EVANGELISTA, Johnes Hebert Victal. **Encceja e estudo dirigido são alternativas viáveis para a obtenção de diploma por parte da educação de jovens e adultos?** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 53 – 66, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destina a todos aqueles que não concluíram devidamente o ensino na idade certa. Uma maneira da EJA agilizar a conclusão dos estudos seria através de exames de certificação, como Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Para fazer o ENCCEJA, os alunos podem se preparar por conta própria através do estudo dirigido, o qual pode ocorrer pela mediação de um professor. A justificativa para este artigo é o alto índice de analfabetismo entre o público da EJA. Dessa maneira, o objetivo geral deste artigo é debater a viabilidade de se utilizar o ENCCEJA e o estudo dirigido como políticas públicas para que o público da EJA consiga o seu diploma de conclusão dos ensinos fundamental e médio. A metodologia deste artigo se baseou em revisão de literatura, pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e natureza aplicada sobre alguns artigos que abordavam sobre o tema em tela. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas publicações acadêmicas publicadas entre 2017 e 2022. Ao longo da revisão, foi visto que não há certeza quanto a eficiência em se atrelar o ENCCEJA com o estudo dirigido como uma política pública na educação, porque os alunos da EJA não estariam tão familiarizados e preparados para estudar por conta própria. Para este público, seria fundamental que haja professores de várias disciplinas para fornecer os conhecimentos de uma forma mais humana e eficiente, ainda mais para aqueles que são obrigados a conciliar trabalho com estudos.

Palavras-chave: Encceja. Alternativa. Estudo.Educação.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is aimed at all those who did not properly complete their education at the right age. One way for EJA to speed up the completion of studies would be through certification exams, such as the National Examination for the Certification of Youth and Adult Competencies (ENCCEJA). To take the ENCCEJA, students can prepare on their own through directed study, which can occur through the mediation of a teacher. The justification for this article is the high rate of illiteracy among the EJA public. In this way, the general objective of this article is to discuss the feasibility of using the ENCCEJA and the directed study as public policies so that the EJA public can obtain their diploma of conclusion of fundamental and secondary education. The methodology of this article was based on a literature review, exploratory research, with a qualitative approach and applied nature on some articles that addressed the topic in question. For the bibliographical research, academic publications published between 2017 and 2022 were used. Throughout the review, it was seen that there is no certainty as to the efficiency of linking the ENCCEJA with the directed study as a public policy in education, because EJA students would not be so familiar and prepared to study on their own. For this audience, it would be essential to have teachers of various disciplines to provide knowledge in a more humane and efficient way, even more so for those who are forced to reconcile work with studies.

Keywords: Encceja. Alternative. Study.Education.

ABSTRACTO

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) está dirigida a todas aquellas personas que no completaron adecuadamente su educación a la edad adecuada. Una forma de que la EJA acelere la finalización de los estudios sería a través de exámenes de certificación, como el Examen Nacional de Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA). Para tomar la ENCCEJA, los estudiantes pueden prepararse por sí mismos a través del estudio dirigido, lo que puede ocurrir a través de la mediación de un docente. La justificación de este artículo es la alta tasa de analfabetismo entre el público de EJA. De esta manera, el objetivo general de este artículo es discutir la factibilidad de utilizar la ENCCEJA y el estudio dirigido como políticas públicas para que el público de la EJA pueda obtener su diploma de conclusión de educación fundamental y secundaria. La metodología de este artículo se basó en una revisión de literatura, investigación exploratoria, con enfoque cualitativo y de carácter

aplicado sobre algunos artículos que abordaron el tema en cuestión. Para la investigación bibliográfica se utilizaron publicaciones académicas publicadas entre 2017 y 2022. A lo largo de la revisión se vio que no hay certeza sobre la eficiencia de vincular la ENCCEJA con el estudio dirigido como política pública en educación, porque los estudiantes de la EJA no estarían tan familiarizados y preparados para estudiar por su cuenta. Para este público sería fundamental contar con docentes de diversas disciplinas para brindar conocimientos de una manera más humana y eficiente, más aún para quienes se ven obligados a conciliar el trabajo con los estudios.

Palabras clave: Enceja. Alternativa. Estúdio.Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destina a todos aqueles que não concluíram devidamente o ensino na idade certa. Uma maneira da EJA agilizar a conclusão dos estudos seria através de exames de certificação, como Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Para fazer o ENCCEJA, os alunos podem se preparar por conta própria através do estudo dirigido, o qual pode ocorrer pela mediação de um professor.

Diante da exposição acima, fica uma pergunta a ser considerada: será que o aluno da EJA teria condições de estudar por conta própria para realizar o exame ENCCEJA?

A primeira justificativa para confeccionar este artigo é que ainda cerca de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais se definiram como analfabetos, em 2019, cujo percentual se acentua à medida que se eleva a idade das pessoas (BRASIL, 2020). Assim, o poder público busca formas de reduzir o analfabetismo da EJA utilizando estratégias como o exame ENCCEJA. Além disso, o mercado de trabalho passará a ser mais exigente com as qualificações dos trabalhadores, e profissionais com baixa escolaridade são desconsiderados; restando aos menos qualificados os empregos precarizados e até o desemprego.

Dessa maneira, o objetivo geral deste artigo é debater a viabilidade de se utilizar o ENCCEJA e o estudo dirigido como políticas públicas para que o público da EJA consiga o seu diploma de conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Os objetivos específicos são compreender o percurso da EJA, entender sobre o exame ENCCEJA, abordar como funciona o estudo dirigido, e discutir sobre as contradições do ENCCEJA e do ensino dirigido como políticas públicas para a EJA.

A metodologia deste artigo se baseou em revisão de literatura, pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e natureza aplicada sobre alguns artigos que abordavam sobre o tema em tela. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas publicações acadêmicas publicadas entre 2017 e 2022.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), que ficará mais conhecida no século passado como ensino supletivo, passou por muitas transformações e percalços ao longo da história. Até meados das décadas de 1920-30 houvera pouquíssimo progresso para o ensino supletivo, conquistando apenas poucas iniciativas favoráveis, cujo período era predominado por um contingente de analfabetos adultos, isso numa economia nacional ainda à base da agricultura (VIEGAS; MORAES, 2017).

Até o período dos anos 1930, não havia uma grande e organizada classe operária porque eram escassas as indústrias existentes no país, cujas greves somente conquistaram repercussão

relevante “quando eram gerais ou quando atingiam setores-chave do sistema agroexportador, como as ferrovias e os portos” (FAUSTO, 2006, p. 297). Além disso, o povo da época não estava organizado politicamente, nem havia uma espécie de sentimento nacional, o que deixava a maior parcela das pessoas fora do protagonismo político e, conseqüentemente, com poucos direitos sociais (CARVALHO, 2002).

Todavia, segundo Fausto (2006), a entrada da conhecida Era Vargas (1930-1945) acaba rompendo com a política café com leite para abrir caminho para industrialização, cuja educação receberá medidas para fomentar um sistema educativo com visão centralizadora com o surgimento do Ministério da Educação e Saúde (MES), ainda nos anos 1930. Este movimento fora importante na tentativa de analfabetismo entre os adultos, ainda mais porque as indústrias que foram surgindo necessitavam de uma mão-de-obra mais qualificada, sem contar o surgimento de direitos sociais (CARVALHO, 2002). Fausto (2006) enfatiza ainda que a Era Vargas se utilizará de uma postura mais autoritária, todavia não contendo viés fascista, cuja organização do sistema educacional não envolveu uma mobilização expoente da sociedade; mas mantendo valores hierárquicos cobertos pelo conservadorismo com inspiração católica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi implementado através da Constituição Federal de 1934, com o ineditismo de garantir a educação supletiva voltada aos adultos como um dever do Estado, com a meta de debelar o analfabetismo e o ingresso em uma carreira profissional; em seguida, nas décadas de 1940-50, a função do ensino supletivo foi assumido pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); e outros movimentos pedagógicos e políticos para disseminar a EJA, por exemplo, a implantação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), e da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (MAGALHÃES, 2015). Todo esse movimento na educação supletiva, nos anos 1930 e 1940, partira inspirado de ações implementadas em países desenvolvidos (como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos), logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Conforme apontado por Prado (2020), os anos 1960 vivenciaram o surgimento do movimento de mudança de visão no que diz respeito ao ensino supletivo por meio de movimentos, em especial sobre a educação direcionada à educação popular baseada na educação libertadora do importante educador Paulo Freire.

Freire (2001) estava entre aqueles que vislumbravam que os professores não deveriam se nortear exclusivamente em métodos didáticos voltados ao ensino supletivo do público pertencente às camadas populares, cujos conteúdos programáticos necessitam se adaptar ao cotidiano e à realidade daquelas pessoas; ou seja, um professor é aquele que deve abrir os horizontes desse público de maneira que estes adquiram consciência política maior sobre a realidade vivenciada tão duramente.

Prado (2020) é da opinião de que o movimento iniciado por Freire provoca a reflexão a respeito da valorização de saberes e da condição de vida de todos os alunos, em especial sobre as particularidades e necessidades dos adultos, cujo movimento influenciou todo um modo de educar no Brasil e no mundo. O chamado método de Paulo Freire recebe adesão de vários movimentos sociais, de iniciativas educacionais e de associações de trabalhadores, que se reconhecem em meio às propostas sugeridas pelo educador (VIEGAS; MORAES, 2017).

Em cima do movimento libertador da educação, que fora lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual foi responsável por inserir pela primeira

vez em legislação específica voltada às bases de toda a educação, e da posterior PNE, de 1962, foram as principais medidas institucionais voltadas ao rompimento da rígida institucionalização sobre a educação; a LDB de 1961 ainda determina a criação de cursos supletivos por parte da União àqueles alunos que iniciaram o ensino primário após completados sete anos (BRASIL, 1961). Dessa nova visão surgiram iniciativas institucionalizadas para que se rompesse com a EJA direcionada exclusivamente à alfabetização “apenas para ler, escrever e contar” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 370).

Mas todo um movimento de alfabetização em fortalecer a cultura popular que se iniciara em 1961, com os pressupostos firmados no PNE e na LDB, foi abruptamente interrompido com o estabelecimento da Ditadura Militar (1964-1984), do qual Paulo Freire e todos aqueles ligados ao movimento foram presos e perseguidos (MAGALHÃES, 2015).

No ano de 1971, a Lei 5692 lançaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo ousado de eliminar o analfabetismo, incluindo a criação do Ensino Supletivo que operaria lado a lado de cursos e exames, abrindo caminho aos Centros de Ensino Supletivo (CES) (BRASIL, 1971). Magalhães (2015) reforça que a criação dos CES propunha em deixar um modelo de educação para o futuro, de maneira que atendesse às necessidades de uma sociedade em franca modernização e suprir a demanda das indústrias por trabalhadores qualificados. Mas ainda em meados dos anos de 1965-67 um grande obstáculo à competitividade e ao crescimento econômico consistente buscado pelo regime ditatorial era que cerca de 40% da população adulta ainda era analfabeta, o que mantinha deficitária essa força de trabalho (VIEGAS; MORAES, 2017).

Com a elevação da recessão nas décadas de 1970 e 80, a falta de direitos sociais, a subida da insegurança e o completo descrédito com os rumos políticos, o regime ditatorial cedeu passagem para democracia (CARVALHO, 2002). O MOBRAL, de acordo com Viegas e Moraes (2017), havia conquistado resultados educacionais pífios porque o quadro de analfabetismo fora diminuído para 2,7%, sendo finalizado em 1985, para dar lugar a Fundação Educar, que ganhou como herança toda a ideologia conservadora e estrutura administrativa tecnocrata.

Com a advento da redemocratização em 1985, cresciam os anseios sobre o atendimento dos direitos sociais, ainda levando-se em conta a instalação da Assembleia Constituinte, que depois promulgou a Constituição Federal do Brasil, em 1988, a qual é considerada por muitos como uma das mais democráticas e liberais de todas as constituições que o país já tivera, e por esse motivo foi nomeada como Constituição Cidadã (FAUSTO, 2006). Pela participação de organizações e movimentos sociais durante essa Assembleia Constituinte que se produziram extensos documentos em prol de direitos sociais; no caso específico da educação, os políticos, os educadores e os estudantes organizaram-se para fomentar uma escola formadora de cidadãos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

A Constituição de 1988 estabelece que a educação será um direito fundamental aos cidadãos, garantida por intermédio da educação básica, gratuita e obrigatória aos cidadão de quatro aos 17 dezessete anos de idade, como também àqueles que não tiveram o devido acesso à escola na idade certa, o que pode ser acessado pelo ensino noturno regular, mas sempre respeitando todas as condições sociais dos alunos (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição recém-criada, Lei 9394 criou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, de 1996, assegura aos jovens e adultos que não conseguiram o acesso

na idade apropriada e ainda por cima apresentaram muitas dificuldades em prosseguir com os estudos ao longo da educação básica intermédio da EJA (BRASIL, 1996). A LDB determina ainda que os sistemas de ensino municipais, estaduais e federal deveriam ofertar educação gratuita ao público da EJA e oportunidades educacionais adequadas, levando-se em consideração os interesses, as peculiaridades, as condições de vida e as atividades laborais dos alunos, tudo isso com o poder público estando por trás para que os trabalhadores tenham os meios e as condições favoráveis para permanecer nas salas de aula até que efetivamente concluam o ensino em atraso.

Segundo Viegas e Moraes (2017), em 1996, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), fora instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para garantir financiamento à todas as esferas públicas que são responsáveis pelo ensino fundamental. Por outro lado, sofreu justamente vetos no financiamento referentes às matrículas da EJA, conforme Prado (2020), pois se queria contemplar só o financiamento das escolas que tivessem crianças e jovens estudando no ensino fundamental; colocando no lugar, em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que era mais um programa que ambicionava eliminar o analfabetismo com financiamento daqueles municípios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), cujas ações não estavam associadas à EJA.

No ano de 2000, conforme o parecer firmado pela Câmara de Educação Básica (CEB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou a Resolução CNE/CEB N° 1 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a qual tinha o intuito de dar orientações aos sistemas de ensino no que tange às particularidades de cada aluno da EJA, de uma forma que esta obtenha a devida atenção de outras modalidades (BRASIL, 2000).

Em 2001, fora aprovado outro PNE, pela Lei n° 10.172, o qual continha objetivos e prioridades para a melhora da qualidade na educação, cujo instrumento reconheceu o grande desafio de eliminar por completo o analfabetismo no público da EJA pois, em 1996, se levantará que aproximadamente 14,7% das pessoas com 15 anos de idade ou mais não sabiam ler nem escrever, cuja meta era garantir a oferta da EJA ao menos nas quatro séries iniciais equivalentes ao ensino fundamental para a metade desse público e incluir a EJA dentro das formas de financiamento constantes na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Conforme apontado por Viegas e Moraes (2017), no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) surgiram diversas iniciativas voltadas especificamente à EJA, que enfrentaram diversos obstáculos no governo anterior devido a uma suposta ausência de recursos financeiros, podendo-se apontar como destaque o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; todavia, tais iniciativas jamais conseguiram ser 100% eficazes por conta de não serem capazes de eliminar o analfabetismo adulto, nem fomentaram o prosseguimento nos estudos.

O último PNE lançado, que abrange o decênio 2014/2024, estabeleceu como uma das metas a redução do analfabetismo entre os indivíduos de 15 anos ou mais ao patamar de 6,5% até o ano de 2015, e até 2024 se erradicará aquele analfabetismo tido como absoluto; que 25% das matrículas da EJA (ensino fundamental e médio) dever-se-iam estar integradas plenamente à educação profissional; e ainda colocar dentro das escolas os cerca de 45,8 milhões de brasileiros acima de 18 anos de maneira que concluam o ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

Em 2017, o CNE, quando da reunião do Conselho Pleno (CP), liberar a Resolução CNE/CP nº 2 que implantou a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o qual é um documento que normativo-institucional com vistas a fornecer orientações sobre toda educação básica e diversas modalidades de ensino (EJA, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2017).

De acordo com Bolckau (2022), com a entrada do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) houvera um contingenciamento grande de verbas reservadas à educação, além de uma discussão governamental sobre os rumos ideológicos sobre a metodologia de ensino, o que provocou muitas incertezas e questionamentos a todas as esferas da educação, inclusive a EJA.

Segundo dados apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por intermédio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apurado em 2019, cerca de 6,6% dos brasileiros (11 milhões) com 15 anos ou mais se descreveram como analfabetos, enquanto que em 2016 tal percentual estava em 7,2% (BRASIL, 2020).

ENCCEJA

No ano de 1971, entre as principais medidas implantadas pela LDB/71 foi a regulamentação dos exames supletivos para aferição de competências para a conclusão dos então recém-estabelecidos ensinos do 1º e 2º graus às pessoas maiores de 18 anos (BRASIL, 1971). Fávero e Freitas (2011) são da opinião de que tais exames surgiram durante um contexto de junção dos ensinos primário e do curso ginásial para que fosse criado o 1º grau, cujo movimento fizera o mercado de trabalho passar a exigir de seus funcionários o certificado de conclusão do 1º grau, passou a ter oito anos de estudos, cuja medida estimulou uma procura desenfreada por parte de milhares de indivíduos em busca desta certificação, obrigando que houvesse padronização dos exames supletivos a nível nacional; no segundo momento, ocorrerá a procura por certificação em exames supletivos de 2º grau, por outro lado, somente se intensificou a procura no momento que o mercado de trabalho passará também a exigí-la.

A LDB que se encontra em vigor desde 1996, permitiu também que fossem realizados tais exames de certificação, os quais se destinam a fornecer a conclusão de ensino fundamental (para maiores de quinze anos) e de ensino médio (para maiores de dezoito anos), de acordo com a base nacional comum dos currículos (BRASIL, 1996).

Em 1998, houvera o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, segundo Júnior, Gisi e Serrão (2013), buscava a ser um tipo de certificação da EJA, além de ser um sistema nacional de avaliação que buscava estabelecer um parâmetro nacional para avaliar como se encontrava a qualidade da educação.

Vale lembrar que o PNE lançado em 2001 estabelece como uma de suas metas principais para a melhoria da educação o aperfeiçoamento de um sistema de certificação de competências como forma do público da EJA tenha o devido prosseguimento nos estudos, que fosse diverso ao do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2001).

Em cima disso que, em 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) fora instituído pela Portaria nº 77 tendo como objetivo principal de oferecer um referencial a nível nacional, por parte do Ministério da Educação, de avaliação do nível de conhecimento e proficiência da EJA por quaisquer Secretarias de Educação, e

permitindo que se entregue certificados de conclusão dos ensino fundamental e médio (BRASIL, 2002).

Lopes e Vieira (2020) avaliaram que exames como ENCCEJA entram a finalidade de implantar um Estado-avaliador, que faz utilização do desempenho dos examinados para fins reunir vários indicadores no que diz respeito a qualidade da educação brasileira e fomentar todo um embasamento para a elaboração de políticas públicas na educação.

Além da construção de parâmetros sobre a qualidade educacional a nível nacional, segundo com Júnior, Gisi e Serrão (2013), os idealizadores desses exames servem como uma espécie de estratégia contra aquelas instituições privadas que criaram uma indústria de oferecimento de certificação para alunos da EJA com objetivo somente de obter vantagem lucrativa, sem se preocuparem com a formação real desse público.

No começo, o ENCCEJA, segundo Santos e Santos (2021, p. 47), “foi visto com desconfiança, já que foi compreendido, a priori, como uma política criada para desmobilizar o direito à educação”; na época, os recursos na educação concentravam-se mais no ensino fundamental regular, o que não deixava espaço para EJA.

Com tantas dúvidas e questionamentos, que o ENCCEJA deixará de ser realizado em 2003 e 2004, tendo retornado em 2005 após uma extensa revisão e normatização refeita sobre todo processo de avaliação, buscando levar em consideração as demandas nacionais e internacionais (BRASIL, 2019). Todavia, Santos e Santos (2021) são de opinião de que, mesmo com os diálogos firmados em fóruns de discussão sobre a EJA, as discordâncias de especialistas em educação não foram ouvidas pelo MEC, que resolveu pela manutenção do exame segundo a configuração que se mantém ao longo dos anos.

De um modo geral, a configuração vigência do ENCCEJA tem como objetivo certificar os avaliados como aptos pelo ensino fundamental os pertencentes da EJA com 15 anos ou mais, e ensino médio aos que tiverem 18 anos ou mais, sendo que sua aplicação pode se dar de forma regular em território nacional ou no exterior e nos casos de pessoas privadas de liberdade tanto no Brasil quanto em país estrangeiro (BRASIL, 2019):

Em 2009, as Matrizes de Referência, propostas pelo Ministério da Educação, houve mudanças mudaram a sistemática do ENEM e do ENCCEJA, onde este passou a certificar só ao ensino fundamental da EJA, e aquele, ao ensino médio da EJA; entretanto o ENEM perderá essa responsabilidade em 2017 e o ensino médio passou a ser certificado apenas pelo ENCCEJA (BRASIL, 2019, MORENO, 2019).

Segundo Brasil (2019b), o ENCCEJA de 2019 obteve 2.973.375 inscritos, sendo 641.576 no ensino fundamental e 2.331.799 no médio, cuja estrutura do exame contou 120 questões envolvendo múltipla escolha, sendo 30 questões divididas por cada uma das áreas do conhecimento, e uma redação.

Conforme Brasil (2022), ao todo participaram do ENCCEJA 2020 o total de 1.608.135 inscritos, sendo que 81% dos candidatos fizeram a prova para obterem o certificado do ensino médio e 19%, o fundamental, e 8.920 inscritos tinham alguma necessidade especial.

De acordo com Santos e Santos (2021), o exagero na aplicação de tais avaliações, estes exames de certificação acabariam entrando como estratégia para minar recursos do sistema educacional público, inserindo a mentalidade neoliberal ou racionalização administrativa, o que minaria a qualidade geral do ensino. Tanto que, segundo Bolckau (2022), de 2019 a 2022

ocorreu um grande corte orçamentário que afetou no Ministério da Educação, o que afetou inclusive o planejamento da EJA e ENCCEJA, prejudicando a qualidade de ambos.

ESTUDO DIRIGIDO

Conforme Piletti (2004, p. 127), o estudo dirigido se caracteriza por ser uma técnica na qual fundamenta-se “no princípio didático de que o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender”, cuja metodologia se fundamenta na solicitação por um professor que um aluno execute uma dada tarefa que aquele disponibiliza um conjunto de instruções para a sua realização, ou seja, o educador fornece o material de apoio (textos, imagens, vídeos e etc.) como uma espécie de recurso pedagógico de suporte para que o aluno tenha êxito na conclusão da tarefa.

Libâneo (2006) parte do pressuposto de que o estudo dirigido seria um método de trabalho independente, pelo fato de que algumas formas de conhecimento, a compreensão de como executar a tarefa e os seus objetivos são postos de acordo que o aluno consiga pôr em prática o que aprendera sem muito auxílio direto do seu educador.

A característica principal deste tipo de método diz respeito ao autodidatismo, porque se exige que cada aluno detenha a capacidade plena de aprender através do próprio esforço conforme todo o material didático que for disponibilizado pelo seu educador durante o estudo (BARBOSA *et al*, 2016).

De acordo com Piletti (2004), é necessário que cada instrução seja passada de maneira clara e simples, ainda por cima quando envolver alunos de séries iniciais do ensino fundamental, onde a aplicação precisa começar através da utilização de textos simples que contenham diversas questões. O autor ainda pontua que mesmo simples, tais textos precisam ser bem abrangentes, destacando os aspectos mais relevantes, e a extensão do texto necessita estar de acordo com o nível da turma, sendo que questões não precisam se limitar a repetição; tais atividades podem muito bem ser feitas tanto na classe quanto em casa, mas com assistência de seu professor.

O estudo dirigido possui como funções principais a efetivação dos conhecimentos através de orientações oferecidas pelos professores e trazer a solução dos problemas por meio dos questionamentos oriundos dos alunos (GABRIEL; SILVA; FREIRE, 2018). Com isso, se espera que nasça um aluno mais completo, o qual seja detentor de maior criticidade, autonomia e criatividade.

Entretanto, conforme avaliação de Piletti (2004), diferentemente do que acontece no ensino básico regular, o qual se dá em sala de aula, o estudo dirigido não necessariamente envolve a criação de uma turma, a qual é caracterizada justamente pela interação e socialização que ocorre entre os colegas de turma. Ainda segundo o autor, no caso de formação de grupos em uma turma de estudo dirigido possibilitaria o diálogo e trocas de informações junto aos integrantes, onde cada um pode contribuir de maneira que auxilie a todos na resolução de questões.

Segundo Vieira (2021), outra questão que caracteriza o século XXI foi o advento de outros paradigmas: revolução da informação, sociedade do conhecimento e exigência maior para a produção de conhecimento. Sobre isso, Rêgo e Lima (2010) notaram que todos tais mudanças afetaram sobretudo as mais variados profissionais, mais notadamente os que são

fazem parte de áreas atreladas ao conhecimento, o que, força a exigência de um modo novo de se pensar os papéis e funções de tais pessoas na sociedade.

Em cima disso, para Vieira (2021), as sociedades começam a cobrar que os profissionais possuam cada vez mais qualidades extras, como capacidade de tomar decisões, autonomia, iniciativa, compartilhamento de conquistas, trabalho em equipe e formação e aprimoramento constantes. Em virtude disso, segundo ainda o autor, as organizações não ignoram essa nova realidade, passando a buscar profissionais que se enquadrem no mais novo paradigma, com o intuito de satisfazer clientes com produtos e serviços mais modernos e que atendam às exigências dessa nova sociedade.

Em meio a todo esse conjunto de mudanças, os educadores passam a se tornar personagens ativos adquirindo a função de articular e de mediar todo o conhecimento que já fora cimentado com o novo conhecimento o qual ainda vai ser produzido, ou seja, delinear novos caminhos para este fim (MORAN, 2018).

APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRADIÇÕES DO ENCCEJA E DO ENSINO DIRIGIDO PARA A EJA

De acordo com Dourado *et al* (2021) ficará a impressão de que foram ignoradas as lutas e as reivindicações sobre a EJA dentro da LDB/96, a qual reduziu a EJA a cursos e exames, apesar de que é inegável que a lei tentou dar um mínimos garantias a EJA com o intuito de reduzir o longo histórico de analfabetismo e extremo desamparo social.

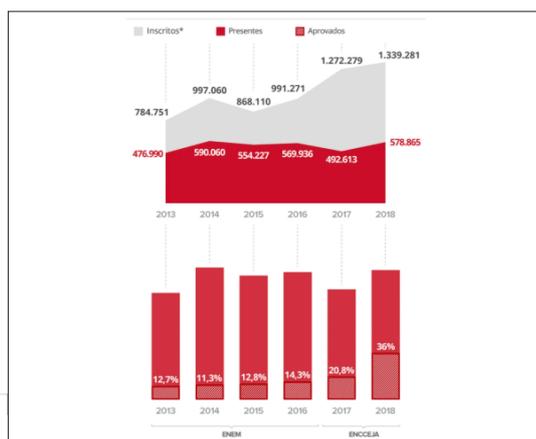
Segundo Bolckau (2022), a EJA ocupava um lugar secundário ocupado por parte do governo federal, como também uma baixa importância sobre a promoção de políticas públicas que realmente oferecessem a toda classe trabalhadora uma educação capaz de contemplar os saberes fundamentais à sua formação integral como sujeito de direitos.

Viegas e Moraes (2017) afirmam que o ENCCEJA seguiria uma lógica de supervalorização do diploma para uma rápida conclusão dos cursos, o que vai de encontro às lutas de Freire (2001) por um sistema educacional da EJA que fomente uma ampla aquisição de conhecimentos, produzindo um cidadão reflexivo e bem mais consciente sobre os seus direitos e deveres.

De acordo com o apurado por Moreno (2019), em 2010, uma nota técnica emitida pelo próprio governo federal já indicava dificuldades em utilizar o ENEM com a finalidade de certificação da EJA, por considerar que candidato acabava se submetendo a inapropriadas condições de avaliação; em cima disso, que o ENCCEJA retornou como exame certificador. A Figura 1 apresenta a evolução do total de participação e aprovados pelo ENEM e ENCCEJA nos anos de 2013 a 2018, onde aumentaram tanto a participação quanto a aprovação quando o ENCCEJA passou a ser utilizado, apesar de a taxa de aprovados ter chegado a apenas 38%.

Segundo Bolckau (2022), sobretudo no estado do Rio de Janeiro, o aumento na participação no ENCCEJA ocorreu devido a fatores, como taxa de inscrição gratuita, forte divulgação midiática do governo e garantia de curto prazo da formação nos níveis fundamental e médio, que está corroborando que se estabeleça o exame como uma das políticas públicas educacionais mais destacadas sobre a EJA tanto a nível estadual quanto federal.

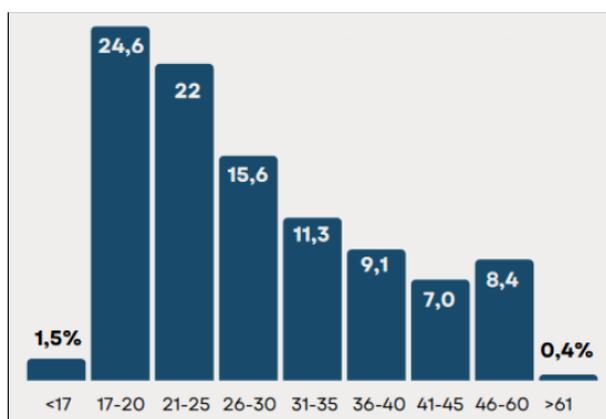
FIGURA 1 – Evolução do total de participação e aprovados pelo ENEM e ENCCEJA (2013-2018)



Fonte: Moreno (2019).

Segundo Brasil (2022), outro dado importante consta no Gráfico 1 que mostra a faixa etária dos participantes inscritos no ENCCEJA 2020, cujo maior público se concentrava nos jovens de 17 a 20 anos e 21 a 25; cabendo ainda a baixa participação das faixas de maior idade.

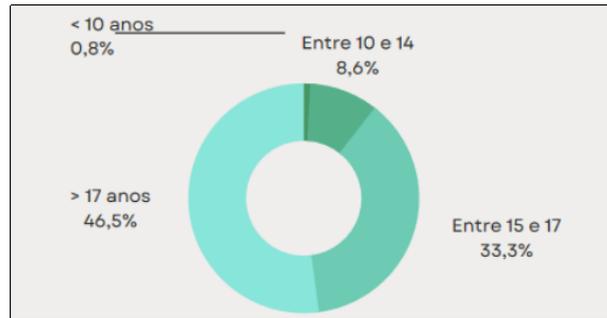
GRÁFICO 1 – Faixa etária dos participantes inscritos no exame ENCCEJA



Fonte: Brasil (2022, p. 1).

Em cima disso, Santos e Santos (2021) concordam que o exame acabou se caracterizando por uma juvenilização. Tal argumento se sustentaria com base no Gráfico 2, que mostra as idades que os participantes do ENCCEJA deixaram de frequentar sua escola, cuja parcela maior se localizava no grupo acima dos 17 anos, com 46,5%, e a faixa etária de 15 e 17 anos, alcançando 33,3% (BRASIL, 2022). Bolckau (2022) percebeu que, por conta dessa peculiaridade etária, os participantes do exame procuravam acelerar a formação e obtenção de diploma em curto prazo de tempo.

GRÁFICO 2 - Idade que o participante do ENCCEJA deixou de frequentar a escola



Fonte: Brasil (2022, p. 2).

Quanto à preparação para realizar o ENCCEJA 2020, metade dos participantes alegaram terem estudado sozinhos ou sem suporte, 19% afirmaram que não tiveram, 17% puderam ter auxílio de familiares ou amigos, cerca de 9% frequentam turmas regulares da EJA e 5% estudaram por aulas online (BRASIL, 2022).

Sobre as motivações principais para participar do exame ENCCEJA, segundo Bolckau (2022), a maioria dos candidatos escolheram esta modalidade por ser um caminho mais viável para prosseguirem os estudos e conciliar com o trabalho e pessoais, como o caso de mães jovens que foram obrigadas a largar os estudos para cuidar dos filhos.

Conforme análise de Viegas e Moraes (2017), os números comprovam que as políticas públicas direcionadas à EJA vêm sendo pouquíssimo efetivas para reverter o atual quadro, ainda mais em um Estado neoliberal onde a eficiência e controle de gastos dão lugar ao desamparo aos mais necessitados, sobretudo àqueles com dificuldades em permanecer na escola na idade certa.

Dourado *et al* (2021) já havia identificado uma grave deficiência na BNCC no que diz respeito às políticas pedagógicas direcionadas ao público da EJA, que só contribuiria para a ausência das políticas mais assertivas na educação pública quanto ao problema da alfabetização desse público. Pela argumentação do autor, sem um aval normativo mais assertivo da BNCC fica complicado implementar políticas pedagógicas tanto para o ensino regular da EJA, em sala-de-aula, quanto o próprio estudo dirigido.

No que diz respeito ao estudo dirigido, Barbosa *et al* (2016) é de opinião de que o seu sucesso dependerá do nível de formação dos alunos. Lopes e Vieira (2020) concordam que na EJA seria importante prestar atenção na bagagem acumulada ao longo da vida estudantil desses alunos, o que facilitaria nos estudos por conta própria e no próprio desempenho no exame ENCCEJA.

Além disso, Vieira (2021) argumenta que a sua estratégia de ensino, além de exigir uma capacidade de estudante de aprender pelo próprio esforço, deve ser norteadada por um material didático devidamente projetado pelo professor para tal finalidade.

Piletti (2004) explica que a didática aliada ao planejamento consegue produzir uma ligação estreita entre professor e aluno, e no estudo dirigido todo o percurso de aprendizagem depende de um controle e orientação eficiente para que o aluno tenha condições de evoluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo averiguar se o ENCCEJA e o estudo dirigido seriam políticas eficientes para o público da EJA de maneira que seja reduzido o alto nível de analfabetismo sobre este público.

A EJA historicamente passará por percalços e descuidos por parte de vários governos ao longo de sua existência, a qual sempre dependeu das conveniências políticas e econômicas para ser estruturada. Tudo por conta da precariedade de se formar os estudantes na sua idade certa durante o ensino regular.

O exame ENCCEJA entra como mais uma estratégia para se tentar agilizar a obtenção do diploma de conclusão. Todavia, este tipo de exame acabou se tornando uma medida para não somente acelerar a formação dos alunos da EJA, como também para esvaziar os esforços no ensino regular da EJA, esvaziando as classes da EJA e reduzir os gastos em educação.

O estudo dirigido possui como particularidade a premissa de que o professor seria apenas um mediador do ensino-aprendizagem entre o aluno e o conteúdo a ser estudado. O educador fica à disposição para sanar dúvidas do aluno enquanto o mesmo desenvolve de forma autodidata habilidades de concluir problemas, analisar, experimentar, concluir, aplicar, identificar e outras que visam a aplicação do conhecimento prévio. O material disponibilizado por etapas, o qual deve ser cuidadosamente preparado, precisa ser segmentado por leituras, exercícios e autocorreção, seguindo uma rotina nos conteúdos. Desta maneira leva o aluno de forma reflexiva a desenvolver suas competências.

Ao longo da revisão, foi visto que não há certeza quanto a eficiência em se atrelar o ENCCEJA com o estudo dirigido como uma política pública na educação, porque os alunos da EJA não estariam tão familiarizados e preparados para estudar por conta própria. Para este público, seria fundamental que haja professores de várias disciplinas para fornecer os conhecimentos de uma forma mais humana e eficiente, ainda mais para aqueles que são obrigados a conciliar trabalho com estudos.

Para trabalhos futuros, fica a sugestão de se levantar o percentual de aprovação do ENCCEJA, porque este estudo teve muitas dificuldades em encontrar mais informações quanto à taxa de aprovação no exame, o que colabora na avaliação de sua eficácia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Cynthia Antunes *et al.* Estudo dirigido como estratégia de ensino na pós-graduação em mestrado profissional. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 295-302, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4903>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BOLCKAU, Mariana Belloti. O exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA): uma análise no estado do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25214/MARIANA%20BELLOT%20BOLCKAU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Educação 2019. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENCCEJA 2019. *Press kit*. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/press-kit/2019/presskit_enceja2019.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse ENCCEJA Regular 2020. Atualizado em 14 jun. 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enceja/sinopse_enceja_2020_.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2014b. Disponível em: <<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/social/Normativas/tipificacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/03/leis/15692.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DOURADO, Daniela Lopes Oliveira *et al.* Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª edição. São Paulo: Edusp, 2006.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e presente. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco; SILVA, Jacqueline Silva da; FREIRE, Eduardo José. A utilização da investigação, do estudo dirigido e do estudo de texto como estratégias de ensino: Um caso particular numa instituição de ensino superior (IES) no Município de Alta Floresta-MT. *Pedagogia em Foco*, v. 13, n. 9, p. 112-129, 2018. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/hz2kcqadlfacfiaczgerwdwyla/access/wayback/http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/download/331/280>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

JÚNIOR, Roberto Catelli; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 238, 2013, pp. 721-744. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: 2006.

LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira; VIEIRA, Maria Clarisse. Concepções de formação do ENCCEJA: um olhar sobre as perspectivas dos estudantes inscritos no Distrito Federal. *Anais do XV ANPED-CO, Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. 2020. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7974-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MAGALHÃES, Eliana Rodrigues Viana. O papel do coordenador pedagógico frente à avaliação institucional da escola. 2015. 44 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/16756>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Organizadores). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORENO, Ana Carolina. Aprovação aumenta após prova do Enceja substituir a do Enem para quem busca 'diploma' do ensino médio. Publicado em 6 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/aprovacao-aumenta-apos-prova-do-enceja-substituir-a-do-enem-para-quem-busca-diploma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PIERRO, Maria Clara Di. *Desafios de políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. *Revista Decisio*, v. 50, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/directbitstream/b22c3bb2-9cc1-41ef-9699-66000538cca8/Desafios%20de%20las%20politic...>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PILETTI, Claudino. Didática geral. 23ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

PRADO, Mariana Antonieta Barreto do. Enceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23546>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. Didática. Recife: UPE, 2010.

SANTOS, Robson dos; SANTOS, Priscila Pereira. O ENCCEJA e a educação de jovens e adultos: uma análise do perfil dos participantes e dos motivos do abandono. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4888>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202781>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VIEIRA, Josimar de Aparecido *et al.* O estudo dirigido como estratégia de ensino da educação profissional e tecnológica: singularidades e perspectivas. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e151101220242, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20242. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20242>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

A EFICIÊNCIA DO ENCCEJA PARA A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO

THE EFFICIENCY OF THE ENCCEJA FOR EJA AS A PUBLIC POLICY IN EDUCATION

LA EFICIENCIA DE LA ENCCEJA PARA EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN

Johnes Hebert Victal Evangelista

EVANGELISTA, Johnes Hebert Victal. A eficiência do **Encceja para a EJA como política pública na educação**. Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 67 – 81, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada aos que não terminaram devidamente os estudos na idade certa. Os sujeitos da EJA são aqueles que fazem fila nos pontos de ônibus saindo do trabalho para frequentarem as aulas noturnas em escolas da EJA, e necessitam retornar tarde da noite para suas casas para retomarem a dura rotina. O Ministério da Educação oferecerá uma maneira rápida para que a EJA agilize a obtenção de certificação com auxílio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que podem escolher a forma de preparação que lhes convêm. O objetivo geral deste artigo é analisar dados estatísticos sobre a eficácia da aplicação do ENCCEJA como política pública de oferta de diploma de conclusão dos ensinos fundamental e médio. A metodologia deste artigo se baseou em revisão de literatura, pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e natureza aplicada sobre artigos e dados estatísticos governamentais. Para a pesquisa bibliográfica foram levados em conta publicações acadêmicas publicadas entre 2017 e 2022. O levantamento em questão verificou um aumento progressivo no número de inscritos no ENCCEJA, o qual foi representado pelo crescente movimento dos jovens fora da idade certa em prestar o exame. Porém esse aumento não representará um aumento na entrega de diplomas por causa da elevada reprovação. Se comprovou ainda que a evasão escolar acaba sendo um reflexo na existência muito grande de sujeitos da EJA sem que tenham concluído adequadamente os seus estudos. Isso se deve pela baixa preparação para prestar o exame por parte dos integrantes da EJA. Todavia, houve um decréscimo de matrículas em cursos presenciais da EJA, isto é, ocorre um desestímulo à presença de alunos da EJA nas escolas em favor de racionalizar o investimento público em favor de um Estado neoliberal. O exame se mostra uma alternativa para quem não tem tempo de estudar em turmas da EJA por conta da incompatibilidade com o horário de trabalho ou mesmo por deficiência dos cursos regulares.

Palavras-chave: Educação. EJA. Política Pública. Encceja.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is offered to those who did not finish their studies properly at the right age. EJA subjects are those who line up at bus stops leaving work to attend night classes at EJA schools, and need to return late at night to their homes to resume their hard routine. The Ministry of Education will offer a quick way for EJA to speed up obtaining certification with the help of the National Exam for Certification of Youth and Adult Skills (ENCCEJA), who can choose the form of preparation that suits them. The general objective of this article is to analyze statistical data on the effectiveness of the application of the ENCCEJA as a public policy for offering a diploma for completing primary and secondary education. The methodology of this article was based on a literature review, exploratory research, with a qualitative approach and applied nature on articles and government statistical data. For the bibliographical research, academic publications published between 2017 and 2022 were taken into account. The survey in question verified a progressive increase in the number of enrollments in the ENCCEJA, which was represented by the growing movement of young people out of the right age to take the exam. However, this increase will not represent an increase in the delivery of diplomas because of the high failure rate. It was also proved that school evasion ends up being a reflection of the very large number of EJA subjects without having adequately completed their studies. This is due to the low preparation to take the exam by the EJA members. However, there was a decrease in enrollments in face-to-face EJA courses, that is, there is a disincentive to the presence of EJA students in schools in favor of rationalizing public investment in favor of a neoliberal State. The exam proves to be an alternative for those who do not have time to study in EJA classes due to incompatibility with working hours or even deficiencies in regular courses.

Keywords: Education. EJA. Public Policy. Encceja.

ABSTRACTO

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se ofrece a quienes no terminaron adecuadamente sus estudios a la edad adecuada. Los sujetos de EJA son aquellos que hacen fila en las paradas de autobús al salir del trabajo para asistir a clases nocturnas en las escuelas de EJA, y necesitan regresar tarde por la noche a sus hogares para retomar su dura rutina. El Ministerio de Educación ofrecerá una vía rápida para que la EJA agilice la obtención de la certificación con la ayuda del Examen Nacional de Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA), quienes podrán elegir la forma de preparación que más les convenga. El objetivo general de este artículo es analizar datos estadísticos sobre la efectividad de la aplicación de la ENCCEJA como política pública para la oferta de un diploma de finalización de la educación primaria y secundaria. La metodología de este artículo se basó en una revisión de literatura, investigación exploratoria, con enfoque cualitativo y de carácter aplicado sobre artículos y datos estadísticos gubernamentales. Para la investigación bibliográfica se tuvieron en cuenta publicaciones académicas publicadas entre 2017 y 2022. La encuesta en cuestión constató un aumento progresivo en el número de matrículas en la ENCCEJA, que estuvo representado por el creciente movimiento de jóvenes fuera de la edad adecuada para tomar el examen. Sin embargo, este aumento no representará un aumento en la entrega de diplomas debido al alto índice de reprobación. También se comprobó que la evasión escolar termina siendo un reflejo del gran número de sujetos de la EJA sin haber culminado adecuadamente sus estudios. Esto se debe a la baja preparación para realizar el examen por parte de los miembros de EJA. Sin embargo, hubo una disminución de las inscripciones en cursos presenciales de la EJA, es decir, existe un desincentivo a la presencia de estudiantes de la EJA en las escuelas a favor de racionalizar la inversión pública a favor de un Estado neoliberal. El examen resulta ser una alternativa para quienes no tienen tiempo para estudiar en las clases de la EJA por incompatibilidad con el horario laboral o incluso por deficiencias en los cursos regulares.

Palabras clave: Educación. EJA. Política pública. Encejea.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada aos que não terminaram devidamente os estudos na idade certa. Os sujeitos da EJA são aqueles que fazem fila nos pontos de ônibus saindo do trabalho para frequentarem as aulas noturnas em escolas da EJA, e necessitam retornar tarde da noite para suas casas para retomarem a dura rotina.

O Ministério da Educação oferecerá uma maneira rápida para que a EJA agilize a obtenção de certificação com auxílio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que podem escolher a forma de preparação que lhes convêm.

Diante da breve exposição, fica uma questão a ser levantada: será que o exame ENCCEJA ajudaria os alunos pertencentes à EJA como uma boa política pública para agilizar a formação destes?

A justificativa inicial para elaborar este artigo é que ainda existem o total de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetos, em 2019 (BRASIL, 2020). Assim, os governos buscam formas de minimizar o alto índice de analfabetismo da EJA com a implementação da ENCCEJA. Fora que, o mercado de trabalho é o que mais exige qualificação dos seus trabalhadores, e quem tiver baixa escolaridade seria desconsiderado. Também seria interessante averiguar se houve alguma alteração no número de matrículas em cursos presenciais destinados a EJA por conta da presença da ENCCEJA como política pública.

Dessa maneira, o objetivo geral deste artigo é analisar dados estatísticos sobre a eficácia da aplicação do ENCCEJA como política pública de oferta de diploma de conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Os objetivos específicos são entender como foi estruturada a EJA, compreender sobre o exame ENCCEJA, e levantar dados estatísticos relevantes ligados ao tema.

A metodologia deste artigo se baseou em revisão de literatura, pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e natureza aplicada sobre artigos e dados estatísticos

governamentais. Para a pesquisa bibliográfica foram levados em conta publicações acadêmicas publicadas entre 2017 e 2022.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual fora bastante conhecida no século XX como o ensino supletivo ou simplesmente supletivo, atravessou por vários percalços e transformações no tocante à história. Em torno das décadas de 1920 e 1930 houvera parcos avanços positivos para aquele ensino supletivo, cujo período majoritariamente era dominado por uma massa importante de analfabetos adultos, justo num contexto de economia nacional que era sustentada exportação do café (VIEGAS; MORAES, 2017).

Até meados da década de 1930, jamais houve uma massa classe operária relevante e organizada, tudo por conta da escassez das indústrias nacionais na época, onde as greves somente alcançaram repercussão importante “quando eram gerais ou quando atingiam setores-chave do sistema agroexportador, como as ferrovias e os portos” (FAUSTO, 2006, p. 297). Acrescenta-se que aquela sociedade não era muito organizada politicamente, muito menos havia um sentimento nacional, realidade que largava de lado grande parte da população de fora do protagonismo político e, também longe de direitos sociais (CARVALHO, 2002).

Por outro lado, o surgimento da Era Vargas (1930-1945) acaba rompendo com a política agrária abrindo caminho para a industrialização; nisso, a educação recebeu mais atenção governamental através de uma visão mais centralizadora com o implantação do Ministério da Educação e Saúde (MES), ainda nos primeiros anos de 1930 (FAUSTO, 2006). Essa iniciativa foi fundamental na busca de equacionar o analfabetismo adulto, justo num momento que as indústrias recém-criadas demandam por mão-de-obra qualificada (CARVALHO, 2002). Fausto (2006) esclarece que a Era Vargas utilizava de viés autoritário, no entanto sem uma mentalidade fascista, onde o sistema educacional foi organizado sem envolver uma grande mobilização da sociedade, e com valores hierárquicos sob um conservadorismo com uma inspiração católica.

O primeiro PNE (Plano Nacional de Educação) fora implantado com o advento da Constituição Federal de 1934, cujo ineditismo estava na garantia da educação supletiva a todos os adultos, sendo um dever do Estado, tendo a meta de eliminar o analfabetismo e abrindo caminho à carreira profissional; nas décadas de 1940 e 1950, o ensino supletivo passará para o controle da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); além de outras movimentações políticas e pedagógicas para espalhar a EJA por todo o território nacional, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (MAGALHÃES, 2015).

De acordo com Prado (2020), a entrada da década de 1960 vivenciaram o surgimento do movimento educação libertadora, cuja visão se sustentava em ensino supletivo para trabalhar melhor a consciência política e educacional das classes populares, em especial sobre os ensinamentos da educação popular sob a direção do educador Paulo Freire.

De acordo com o próprio Freire (2001), os professores jamais poderiam se sustentar seu métodos didáticos rígidos ou pré-fixados sobre o ensino supletivo público ligado às camadas populares, onde os conteúdos programáticos necessitam se adequar à realidade vivida por aquelas pessoas; isto é, um educador seria aquele com a capacidade de libertar os seus

horizontes de uma maneira que que esses alunos conquistem maior consciência política maior sobre a sua realidade que lhe está posta.

Prado (2020) concorda que o movimento encabeçado por Paulo Freire, que influencia a maneira de ensinar no Brasil e mundo, tentará fomentar a reflexão sobre privilegiar os saberes e as condições de vida de cada estudante, sobretudo na questão de suas necessidades e particularidades. Tal método acabou recebendo adesão relevante de movimentos sociais, educacionais e classe operária, os quais se identificaram com a nova proposta (VIEGAS; MORAES, 2017).

Com base no movimento libertador sobre a educação, que fora promulgada em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi a primeira legislação responsável por moldar às bases da educação, e, posteriormente da PNE, em 1962, cujas medidas institucionais buscavam romper com a institucionalização rígida na educação; sendo que a LDB de 1961 instituiu cursos supletivos sob responsabilidade da União aos estudantes que começaram o ensino primário depois dos sete anos (BRASIL, 1961). Além disso, a LDB abriu caminho para iniciativas institucionais para romper com a EJA com a mentalidade de “apenas para ler, escrever e contar” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 370).

Entretanto, todo aquele movimento em prol da alfabetização iniciado em 1961 caiu por conta do rompimento democrático estabelecido pela Ditadura Militar (1964-1984), onde personalidades como políticos, artistas e educadores, especialmente aqueles ligados ao movimento libertador, passaram a ser perseguidos e aprisionados (MAGALHÃES, 2015). Com a meta de eliminar o analfabetismo, a Lei 5.692/1971 criou o famoso Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual estruturou o Ensino Supletivo operado em cursos e exames, e instalando os Centros de Ensino Supletivo (CES) (BRASIL, 1971). Segundo afirmação de Magalhães (2015), os CES se propunham a atender às necessidades de modernização daquela sociedade e qualificar os trabalhadores para suprir a demanda das indústrias. Por outro lado, o começo da Ditadura enfrentaria o grande obstáculo ao crescimento econômico porque mais de 40% da população adulta era tida como analfabeta, prejudicando a força de trabalho (VIEGAS; MORAES, 2017).

Ao contrário do que a Ditadura Militar almejava, a recessão elevada, a falta de direitos sociais, a falta de segurança e desconfiança com os rumos políticos ao longo das décadas de 1970 e 1980 (CARVALHO, 2002). O MOBRAL, segundo Viegas e Moraes (2017), mal conseguiu alcançar resultados educacionais relevantes porque o analfabetismo se mantinha elevado, forçando o seu encerramento em 1985.

Com a redemocratização entrando em 1985, ampliaram os anseios na conquista de direitos sociais com a Assembleia Constituinte, a qual promulgou a Constituição Federal de 1988, que recebeu o nome de Constituição Cidadã (FAUSTO, 2006). Pela participação intensa de organizações e movimentos sociais ao longo da Assembleia Constituinte que foram regulamentados diversos direitos sociais, onde a educação deveria ser construída para que a escola forme cidadãos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

A nova Constituição fixará a educação como direito fundamental a todos, com a oferta de educação básica, gratuita e obrigatória àqueles de quatro aos 17 dezoito anos, mas não se esquecendo daqueles que não puderam acessar ou permanecer na escola na sua idade certa, sendo este garantido ao público da EJA através do ensino noturno regular (BRASIL, 1988).

Sustentada pela Constituição recém-criada, a Lei 9.394/1996 estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre a educação, que assegurou, entre outras coisas, ao público da EJA a possibilidade de prosseguimento até a conclusão dos seus estudos em escolas de nível municipal, estadual e federal, de forma gratuita, com oportunidades adequadas, respeitando sempre as peculiaridades, os interesses, as condições de vida e o estado laboral de cada aluno (BRASIL, 1996).

Conforme informação de Viegas e Moraes (2017), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), fora instituído em 1996 o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) com o intuito de proporcionar financiamento às esferas públicas municipal, estadual e federal que forem responsáveis pelo ensino fundamental. Entretanto, o FUNDEF sofrera vetos importantes no financiamento ligado à EJA, conforme apurado por Prado (2020), para concentrar os seus recursos financiamento em escolas com alunos do ensino fundamental em idade certa; sendo posto em seu lugar, no ano de 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com vistas em acabar com o analfabetismo por meio de direcionamento de recursos aos municípios com baixo IDH (Índices de Desenvolvimento Humano) e suas medidas não se atrelava à EJA.

Conforme um parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) liberar a Resolução CNE/CEB N° 1 contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as quais se propunham a orientar os sistemas de ensino do Brasil às particularidades inerentes de cada aluno da EJA (BRASIL, 2000).

Outro PNE fora aprovado pela Lei n° 10.172/2001, contendo outros objetivos e metas para alcançar melhores índices de qualidade na educação, ainda mais que o próprio instrumento reconheceu o desafio de reduzir o analfabetismo entre os estudantes da EJA, pois ainda em 1996 cerca de 14,7% das pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetos; por isso, foi fixado como meta a garantia da oferta de 50% das vagas ao público da EJA nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

Viegas e Moraes (2017) apontaram que durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram criadas várias iniciativas específicas à EJA, podendo-se apontar como destaque o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que tentaram superar os percalços enfrentados por falta de financiamento no governo anterior. Porém, acrescentam que elas conseguiram tiveram completo, pois ainda permanecia elevado o analfabetismo adulto e as dificuldades dos alunos prosseguirem nos estudos.

O PNE que se encontra em vigor, o qual cobre o decênio 2014/2024, estabelece como metas a diminuição do analfabetismo nos indivíduos de 15 anos ou mais a taxa de 6,5% ao menos até o ano de 2015, e erradicar o analfabetismo absoluto até o ano 2024; 25% de todas as matrículas na EJA dever-se-iam estar integradas devidamente à educação profissional; e inserir dentro das escolas o contingente de 45,8 milhões de brasileiros com mais de 18 anos para que concluam ao menos o ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

No ano de 2017, o CNE, após encontro do Conselho Pleno (CP), lançou a Resolução CNE/CP n° 2 para estabelecer a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento que normativo contendo orientações sobre a educação básica, EJA, Educação

Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2017).

Bolckau (2022) concorda que, com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) ocorreria um forte contingenciamento de verbas públicas destinadas à educação, sem falar na discussão institucional sobre os rumos ideológicos dentro da metodologia de ensino, o que acabou provocando um cenário de incertezas e questionamentos dentro da educação, o que incluía a EJA.

Após todo o percurso histórico da EJA, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levantados em 2019 na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apontaram a existência de 6,6% das pessoas (11 milhões) com 15 anos ou mais como sendo analfabetos, enquanto que a mesma pesquisa apontava em 2016 o percentual de 7,2% (BRASIL, 2020).

ENCCEJA

Uma das primeiras regulamentações sobre os exames supletivos ocorreu na LDB/1971 que se destina a aferir competências para a conclusão dos novos ensinos de 1º e 2º graus, a todas às pessoas acima de 18 anos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos (BRASIL, 1971). Fávero e Freitas (2011) concordam que esse tipo de exame surgirá em um contexto de união entre o ensinos primários e ginásial para compor o 1º grau (com oito anos), e essa medida fez com que o mercado de trabalho passasse a cobrar certificado de 1º grau de seus operários, o que alavancou uma procura grande por milhares de pessoas na busca da tão sonhada certificação; depois, ocorrerá a busca por certificação agora em exames supletivos de 2º grau, todavia se intensificou quando o mercado de trabalho havia passado a exigí-la.

No momento seguinte, segundo Ventura e Oliveira (2020), o Brasil enfrentara uma crise nas esferas econômica, social e política ao longo da década de 1980, a qual foi enfrentada pelo Estado por meio de contrarreformas com alicerces neoliberais na década de 1990, o que acabou expressando no enxugamento das políticas públicas e na proposta de novas políticas de enfrentamento de problemas sociais.

A LDB em vigor desde o ano de 1996 possibilitou que fossem realizados também o mesmo tipo de exame de certificação, que se destinava a fornecer certificação para o ensino fundamental (aos maiores de quinze anos) e de ensino médio (aos maiores de dezoito) (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, se inicia a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, para os autores Júnior, Gisi e Serrão (2013), buscava proporcionar de certa maneira uma forma de certificação para a EJA, e ser também um sistema de avaliação a nível nacional com a missão de fixar um parâmetro nacional de avaliação sobre a qualidade de toda educação.

É importante que se reforce que o PNE/2001 estabelece em meio as suas metas a melhoria da educação por intermédio do aperfeiçoamento de um sistema de certificação de competências ao público da EJA de forma que consigam prosseguir em seus estudos, sendo uma alternativa ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2001).

Foi por isso que, no ano de 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) passará a ser instituído com objetivo de estabelecer um referencial nacional, pelo Ministério da Educação, de aferição do nível de proficiência dentro

da EJA por qualquer uma Secretaria de Educação, e dando condições de se certificar os aprovados a conclusão dos ensino fundamental e médio (BRASIL, 2002).

Lopes e Vieira (2020) perceberam em seu estudo que exames do tipo ENCCEJA são colocados como forma de firmar um Estado-avaliador, que usufrui do desempenho dos avaliados para formar os indicadores de qualidade da educação nacional e estabelecer uma espécie de embasamento para que se elabore políticas públicas sobre a educação.

Além de se construir os parâmetros qualitativos sobre a educação a nível nacional, que para Júnior, Gisi e Serrão (2013), os seus idealizadores queriam que o ENCCEJA servisse de estratégia impeditiva contra as instituições privadas de ensino produzissem uma verdadeira indústria de certificados da EJA para apenas angariar vantagens lucrativas, sem ao menos se preocuparem com a devida formação de seu público.

No princípio, o ENCCEJA, de acordo com Santos e Santos (2021, p. 47), “foi visto com desconfiança, já que foi compreendido, a priori, como uma política criada para desmobilizar o direito à educação”; na período de sua criação, os estudiosos em educação se preocupavam que recursos se concentra se quase que exclusivamente no ensino fundamental regular.

Diante das dúvidas e dos questionamentos, que o exame ENCCEJA fora devidamente suspenso nos anos de 2003 e 2004, com retornada em 2005 depois de muita revisão na normatização quanto ao processo de avaliação, tentando levar em conta as demandas a níveis nacional e internacional (BRASIL, 2019). Por outro lado, Santos e Santos (2021) afirmam que, mesmo com os prolongados diálogos durante fóruns de discussão da EJA, MEC não atendeu integralmente as discordâncias dos especialistas, decidindo-se pela continuidade do exame conforme a configuração usualmente aplicada no decorrer dos anos.

De uma forma geral, a vigência configuração do ENCCEJA buscar distribuir certificados aos aprovados no ensino fundamental com pelo menos 15 anos, e ensino médio aos que tiverem ao menos 18 anos, com aplicação regular a nível nacional ou no exterior e para pessoas privadas de liberdade no Brasil e em países estrangeiros (BRASIL, 2019):

As Matrizes de Referência, propostas pelo Ministério da Educação em 2009, propuseram mudanças sobre a sistemática tanto do ENEM quanto do ENCCEJA, onde este passará a certificar o ensino fundamental, e aquele, o ensino médio; porém o ENEM perderá o status de fornecer diploma ao ensino médio em 2017, ficando somente essa responsabilidade ao ENCCEJA (BRASIL, 2019, MORENO, 2019).

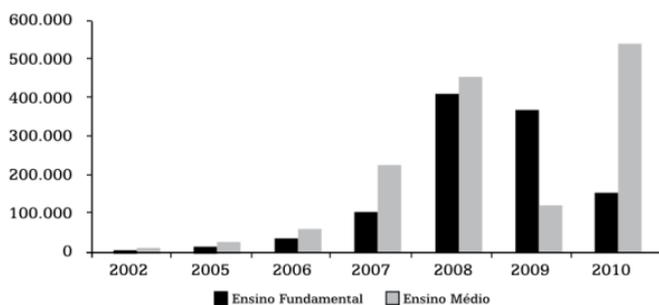
No primeiro momento, Santos e Santos (2021), concordam que a elevada utilização desse tipo de avaliação, a certificação fornecida por tais exames serviriam como uma estratégia de para retirar recursos da educação pública brasileira, inserindo a mentalidade racionalização administrativa, o que reduziria a qualidade geral da educação nacional. De acordo com Bolckau (2022), de 2019 a 2022 acontecerá um corte importante no orçamento sobre o Ministério da Educação, que afetou até mesmo o planejamento tanto da EJA quanto do ENCCEJA, atrapalhando a qualidade geral de ambas as estratégias.

LEVANTAMENTO COM BASE EM DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O ENCCEJA

De acordo com computados de Brasil (2019b), o exame ENCCEJA proposto no ano de 2019 teve o total de 2.973.375 inscritos, com 641.576 pelo ensino fundamental e os demais ao médio, com o exame contendo 120 questões de múltipla escolha, além de uma redação.

De acordo com o apurado em Brasil (2022), em 2020 se inscreveram e fizeram o ENCCEJA 1.608.135 candidatos, onde 81% dos inscritos fizeram o exame para obter a certificação de ensino médio e 19%, o fundamental, sendo que 8.920 inscritos tinham necessidade especial; cerca de 45,2% eram pardos, 33,5% se declararam brancos, 15,2% eram pretos, 1,8% eram amarela, indígena se afirmaram 0,5% e 3,8% não resolveram se declarar. Desde a sua criação em 2002, o ENCCEJA vem constatando o aumento de inscritos, para se ter uma ideia do crescimento do exame, a Figura 1 os dados dos inscritos de 2002 a 2010, onde consta também a inscrição via ENEM, o que para Júnior, Gisi e Serrão (2013) reforça este exame vem se afirmando como uma política pública.

FIGURA 1 –Total de Inscritos no ENCCEJA e Certificação via ENEM (2002-2010)



Fonte: Júnior, Gisi e Serrão (2013, p. 737).

Segundo Bolckau (2022), no estado do Rio de Janeiro, houve também um crescimento na participação no ENCCEJA, que se devera a gratuidade na inscrição, a divulgação midiática extensa pelos governos e a oportunidade de rápida obtenção de diploma de ensinos fundamental e médio.

Importante notar que, como identificado por Ventura e Oliveira (2020), no sentido inverso ao crescimento de inscritos no ENCCEJA, conforme Tabela 1, houve uma queda no número de matrículas nos cursos presenciais ligados a EJA, cuja diferença foi de cerca de 1,5 milhão de inscritos (-1,47%) de 2008 a 2018. Pela avaliação dos autores, corrobora a visão de que a mentalidade neoliberal havia chegado também nas políticas junto à EJA, porque a redução de matrículas em cursos regulares significaria uma redução de custos em educação; somado a isso, o ENCCEJA poderia estar associado a uma medida de baixo investimento, o que favorece a racionalização de investimentos públicos.

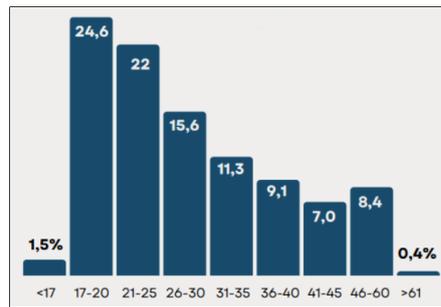
Tabela 1 – Matrículas na EJA nos cursos presenciais – Brasil (2008/2018)

Ano	Total geral	Ensino fundamental	Ensino médio
2008	4.945.424	3.295.240	1.650.184
2009	4.661.332	3.094.524	1.566.808
2010	4.287.234	2.860.230	1.427.004
2011	4.046.169	2.681.776	1.364.393
2012	3.906.877	2.561.013	1.345.864
2013	3.772.670	2.447.792	1.324.878
2014	3.592.908	2.284.122	1.308.786
2015	3.491.869	2.182.611	1.309.258
2016	3.482.174	2.105.535	1.376.639
2017	3.598.716	2.172.904	1.425.812

Fonte: Ventura e p. 82).

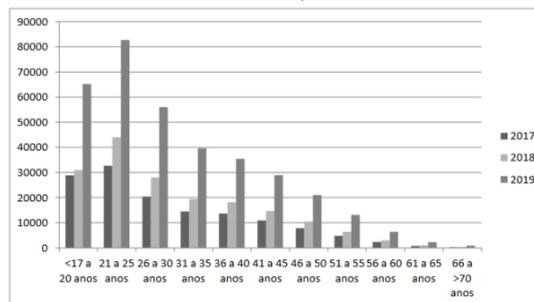
Outro interessante é a faixa etária dos inscritos no ENCCEJA 2020, cujas maiores parcelas se concentram nos jovens de 17 a 20 anos (24,6%) e 21 a 25 (22%); e com o avançar da idade a média de participação vai se esvaindo (BRASIL, 2022).

Oliveira (2020, dado quanto à participantes. qual a faixa

FIGURA 2 – Faixa etária dos participantes inscritos no exame ENCCEJA

Fonte: BRASIL (2022, p. 1).

Quando se levam em conta os dados referentes ao estado do Rio de Janeiro, a Figura 3 contém dados referentes à faixa etária na aplicação do ENCCEJA de 2017 a 2019, cujos dados reforçam a predominância crescente das faixas etárias mais jovens (BOLCKAU, 2022). Em cima disso, Santos e Santos (2021) concordam de que acabou prevalecendo no exame uma espécie de juvenilização, porque os inscritos no ensino fundamental possuíam em média 31,6 anos, cuja moda, a qual diz respeito ao valor que se apresenta mais frequentemente em um conjunto universo de dados, de apenas 17 anos; no ensino médio, a média etária era de 29,8 anos e com moda de 19 anos; ao se levar em conta apenas as mulheres, em certos casos, tal média etária se apresenta acima dos 40 anos.

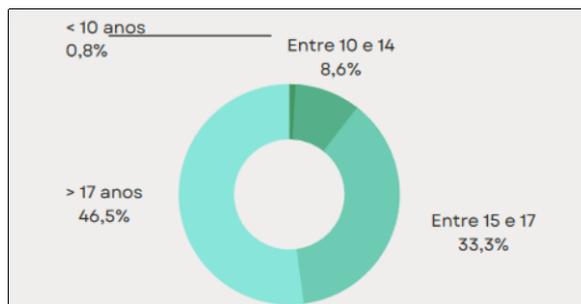
FIGURA 3 – Faixa etária dos participantes inscritos no exame ENCCEJA no estado do Rio de Janeiro (2017-2019)

Fonte: BOLCAU (2022, p. 48).

Por conta dessa realidade, Bolckau (2022, p. 49) é de opinião de que “têm aumentado exponencialmente a adesão precoce de jovens não somente à EJA, como também ao ENCCEJA”, porque esses jovens participantes procuravam agilizar a formação com a obtenção de diploma num prazo de tempo mais curto possível, e o ENCCEJA entraria muito bem nesse contexto de oportunidade posta pelo Ministério da Educação. Júnior, Gisi e Serrão (2013) identificaram que a LDB baixou a idade para realizar os exames como o ENCCEJA para 15 anos por conta dos chamados multi-repetentes que demoram a evoluir dentro da escola.

Outro dado importante consta na Figura 4, que informa sobre a idade que os inscritos largaram os seus estudos, cuja maioria largara a escola possuindo de 17 anos ou mais (46,5%), e a próxima maior faixa etária se encontra de 15 e 17 anos (33,3%) (BRASIL, 2022).

FIGURA 4 - Idade que o participante do ENCCEJA deixou de frequentar a escola



Fonte: BRASIL (2022, p. 2).

Santos e Santos (2021) fizeram um levantamento parecido ao da Figura 4, cuja Tabela 2 reforça o abandono da escola com maior frequência de 15 a 18 anos no ensino fundamental e para o ensino médio, tanto em 2018 quanto em 2019, e entre 10 e 14 anos no ensino fundamental.

Tabela 2 - Faixa etária em que o participante deixou a escola, por ano e tipo de certificação – Brasil (2018/2019)

Situação	Fundamental		Médio	
	2018	2019	2018	2019
Nunca frequentei a escola	0,9%	0,9%	0,6%	0,6%
Estou frequentando a escola	9,2%	8,3%	6,1%	5,5%
Menos de 10 anos	3,0%	2,9%	1,6%	1,5%
Entre 10 e 14 anos (inclusive)	27,4%	26,6%	7,6%	7,1%
Entre 15 e 18 anos (inclusive)	47,9%	48,9%	56,6%	56,7%
Entre 19 e 24 anos (inclusive)	7,8%	8,4%	22,3%	23,0%
Entre 25 e 30 anos (inclusive)	2,2%	2,3%	3,5%	3,7%
Mais de 30 anos	1,5%	1,7%	1,8%	1,9%

Fonte: Santos e Santos (2021, p. 60).

Segundo Brasil (2022), entre as mais relevantes causas para que esses inscritos tivessem saído da escola, 24% informaram ausência de tempo, 20% alegaram precisar trabalhar para ajudar a sua família, 19% informaram que tinham que ajudar em tarefas domésticas e 19% disseram que se referia a questões próprias do universo escolar. Sobre tal evasão escolar, Santos e Santos (2021, p. 60) dizem “que o histórico familiar influencia a probabilidade de abandono por membros de todas as raças e gêneros”; onde as questões sociais e também individuais afetam mais as mulheres, porque elas são obrigadas a cuidar de afazeres domésticos, além da responsabilidade sobre seus próprios filhos. Bolckau (2022) acrescenta que entre as principais justificativas para que os alunos larguem a escola por conta da reprovação em suas séries, estão as condições das escolas e greves nas mesmas.

Na Figura 5 mostra qual a atividade profissional dos participantes do ENCCEJA, com destaque para comércio/mecânica com 11,6%, indústria com 9,2% e autônomo com 6,6%, o que reforça a realidade de que esse público precisa trabalhar para garantir o sustento do lar (BRASIL, 2022).

FIGURA 5 - Atividade profissional dos participantes do ENCCEJA



Fonte: BRASIL (2022, p. 2).

Bolckau (2022) havia apurado que no ENCCEJA 2019 para os inscritos no estado do Rio de Janeiro, perto de 44% dos inscritos recebiam na faixa de renda de R\$ 954,01 a R\$ 2.862,00, 42% ganhavam até R\$ 954,00 e cerca de 7% não ganharam nenhuma renda, ou seja, as maiores faixa estavam naqueles com renda familiar de um até três salários mínimos, e até um salário mínimo.

Quanto à devida preparação para realizar o exame ENCCEJA, metade dos participantes relataram terem estudado sozinhos, 19% disseram que não tiveram qualquer preparação, 17% conseguiram auxílio de familiares ou amigos, 9% frequentavam previamente turmas regulares da EJA e 5% fizeram os estudos por aulas online (BRASIL, 2022).

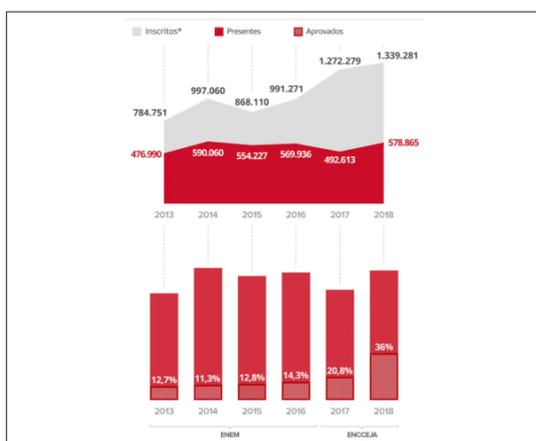
Sobre as motivações principais para participar do exame ENCCEJA, segundo Bolckau (2022), a maioria dos candidatos escolheram esta modalidade por ser um caminho mais viável para prosseguirem os estudos e conciliar com o trabalho e pessoais, como o caso de mães jovens que foram obrigadas a largar os estudos para cuidar dos filhos.

Sobre a evolução da participação e dos aprovados, Moreno (2019) indica que houve o aumento desses números tanto para o ENEM (quando o exame ainda era utilizado como

certificador do ensino médio) quanto para o ENCCEJA, todavia a taxa de aprovação se apresentava baixa, cujos dados são apresentados na Figura 6, com os dados do ENEM e da ENCCEJA nos anos de 2013 a 2018. Bolckau (2022) havia percebido um descrédito e desânimo por parte dos alunos da EJA, porque muitos deles se arriscaram no exame sem ao menos um estudo prévio. Conforme Viegas e Moraes (2017), os números apurados comprovam que as políticas públicas estatais para a EJA vêm sendo quase nada efetivas para mudar o atual quadro, ainda mais em um Estado que enxuga gastos em favor da eficiência e controle de gastos dando lugar ao desamparo sobre os mais necessitados.

Sendo assim, os resultados alcançados vão ao encontro da opinião de Ventura e Oliveira (2020) de que o Estado Brasileiro vem desprestigiando a melhora da eficiência na educação em prol de uma mentalidade de racionalização neoliberal, mesmo com a taxa elevada de analfabetos e de evasão escolar.

FIGURA 6 – Evolução do total de participação e aprovados pelo ENEM e ENCCEJA (2013-2018)



Fonte: Moreno (2019).

Quando determinado aluno não se vê capaz de aprender, ele se sentirá pouquíssimo interessado em estudar ou se verá obrigado a largar os estudos, pois considera “que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola” (LIBÂNEO, 2006, p. 36). Segundo Bolckau (2022) e Viegas de Moraes (2017), a evasão escolar somada à não obtenção de diploma contribui para a não qualificação no mercado de trabalho, como também a deficiência em formar cidadãos críticos e mais conscientes.

Segundo Bolckau (2022), a EJA ocupava um lugar secundário por parte do governo federal, assim como uma baixa relevância em se promover de políticas públicas que verdadeiramente oferecessem à classe trabalhadora uma educação que contemple os saberes fundamentais à formação como sujeito de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar dados estatísticos sobre a real eficácia da aplicação do ENCCEJA como política pública de oferta de diploma de conclusão dos ensinos fundamental e médio.

A EJA passara historicamente por situações de percalços ao longo das décadas e de diferentes regimes de governos, que sempre esteve à mercê das conveniências políticas e também econômicas. Como resultado, fica notável a precariedade dessa modalidade de ensino.

O exame ENCCEJA foi implementado como estratégia para entregar mais diplomas de conclusão à EJA. Todavia, este exame acabou por se tornar uma medida para acelerar a formação na EJA, e esvaziar os esforços dentro do ensino regular em salas de aula da EJA, reduzindo os gastos em educação.

O levantamento em questão verificou um aumento progressivo no número de inscritos no ENCCEJA, o qual foi representado pelo crescente movimento dos jovens fora da idade certa em prestar o exame. Porém esse aumento não representará um aumento na entrega de diplomas por causa da elevada reprovação. Se comprovou ainda que a evasão escolar acaba sendo um reflexo na existência muito grande de sujeitos da EJA sem que tenham concluído adequadamente os seus estudos. Isso se deve pela baixa preparação para prestar o exame por parte dos integrantes da EJA. Todavia, houve um decréscimo de matrículas em cursos presenciais da EJA, isto é, ocorre um desestímulo à presença de alunos da EJA nas escolas em favor de racionalizar o investimento público em favor de um Estado neoliberal. O exame se mostra uma alternativa para quem não tem tempo de estudar em turmas da EJA por conta da incompatibilidade com o horário de trabalho ou mesmo por deficiência dos cursos regulares.

Para trabalhos futuros, será interessante mais levantamentos sobre o percentual de aprovação do exame ENCCEJA, pois este artigo teve muitas dificuldades em encontrar mais dados e informações sobre este quesito. Também seria relevante apurar mais a fundo a evasão escolar dos jovens durante o ensino fundamental e médio. Finalmente, outra sugestão seria verificar quais medidas estão sendo feitas para minimizar a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

- BOLCKAU, Mariana Belloti. O exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA): uma análise no estado do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2022. Disponível em: <[https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25214/MARIANA%20BELLOT%20BOLCKAU.pdf?sequence=1 & isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25214/MARIANA%20BELLOT%20BOLCKAU.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Educação 2019. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENCCEJA 2019. *Press kit*. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/press-kit/2019/presskit_enceja2019.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse ENCCEJA Regular 2020. Atualizado em 14 jun. 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enceja/sinopse_enceja_2020_.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2014b. Disponível em: <<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/social/Normativas/tipificacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/03/leis/l5692.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. 12ª edição. São Paulo: Edusp, 2006.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e presente. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- JÚNIOR, Roberto Catelli; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 238, 2013, pp. 721-744. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYwXJkq4FTfPDR5p/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYwXJkq4FTfPDR5p/?format=pdf&lang=pt)>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- LIBÁNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: 2006.

- LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira; VIEIRA, Maria Clarisse. Concepções de formação do ENCCEJA: um olhar sobre as perspectivas dos estudantes inscritos no Distrito Federal. Anais do XV ANPED-CO, Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. 2020. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7974-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- MAGALHÃES, Eliana Rodrigues Viana. O papel do coordenador pedagógico frente à avaliação institucional da escola. 2015. 44 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/16756>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- MORENO, Ana Carolina. Aprovação aumenta após prova do Enceja substituir a do Enem para quem busca 'diploma' do ensino médio. Publicado em 6 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/aprovacao-aumenta-apos-prova-do-enceja-substituir-a-do-enem-para-quem-busca-diploma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- PILETTI, Claudino. Didática geral. 23ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- PRADO, Mariana Antonieta Barreto do. Enceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23546>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- SANTOS, Robson dos; SANTOS, Priscila Pereira. O ENCCEJA e a educação de jovens e adultos: uma análise do perfil dos participantes e dos motivos do abandono. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4888>>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia do EJA ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202781>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- VIEIRA, Josimar de Aparecido *et al.* O estudo dirigido como estratégia de ensino da educação profissional e tecnológica: singularidades e perspectivas. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e151101220242, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20242. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20242>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO
THE CHALLENGES OF IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION IN NATIONAL, STATE AND MUNICIPAL EDUCATION POLICIES
LOS RETOS DE IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES, ESTATALES Y MUNICIPALES

Rosilda Aparecida Benhossi
rosildabenhossi@gmail.com

Orientador: Mauricio Antonio de Araujo Gomes

BENHOSSI, Rosilda Aparecida. **Os desafios da implantação da educação especial na política nacional, estadual e municipal de ensino.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 82 – 90, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A escola possui um papel fundamental na educação dos alunos, e quando tratamos da educação especial, sem dúvida abordamos um tema sensível e de grande repercussão. Essa dificuldade em implantar a educação especial no âmbito nacional, estadual e municipal acontece por vários fatores, sendo necessária a perseverança e buscas de novos conhecimentos e aprendizados. A educação especial deve ser considerada como primordial, a inclusão de alunos deve ocorrer de forma natural e necessária, pois transforma consideravelmente a vida dos alunos. Para que esse processo seja eficiente, torna-se necessária a implantação de políticas públicas voltadas para o conhecimento, qualificação de profissionais, recursos financeiros, destinados especificamente para atender essa demanda crescente. Assim, neste trabalho buscamos abordar alguns fatores que dificultam a implantação da inclusão nas escolas e como podemos melhorar essa situação.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão de alunos. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The school has a fundamental role in the education of students, and when we deal with special education, we are undoubtedly approaching a sensitive subject with great repercussions. This difficulty in implementing special education at the national, state and municipal levels is due to several factors, requiring perseverance and the search for new knowledge and learning. Especial education must be considered as primordial, the inclusion of students must occur in a natural and necessary way, as it considerably transforms the lives of students. For this process to be efficient, it is necessary to implement public policies aimed at knowledge, qualification of professionals, financial resources, specifically designed to meet this growing demand. Thus, in this work we seek to address some factors that hinder the implementation of inclusion in schools and how we can improve this situation.

Keywords: Special education. Inclusion of students. Public Policy.

ABSTRACTO

La escuela tiene un papel fundamental en la formación de los alumnos, y cuando nos ocupamos de la educación especial, sin duda estamos abordando un tema sensible y de gran repercusión. Esta dificultad para implementar la educación especial a nivel nacional, estatal y municipal se debe a varios factores, que exigen perseverancia y búsqueda de nuevos conocimientos y aprendizajes. La educación especial debe ser considerada como primordial, la inclusión de los estudiantes debe darse de forma natural y necesaria, ya que transforma considerablemente la vida de los estudiantes. Para que este proceso sea eficiente, es necesario implementar políticas públicas dirigidas al conocimiento, calificación de profesionales, recursos financieros, específicamente diseñadas para atender esta creciente demanda. Así, en este trabajo buscamos abordar algunos factores que dificultan la implementación de la inclusión en las escuelas y cómo podemos mejorar esta situación.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión de estudiantes. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A escola é o caminho do conhecimento, do saber, do futuro na vida dos alunos, e como tal pode desempenhar grandes avanços na qualidade de vida futura deles. A educação especial vem para garantir a inclusão dos alunos que não possuem o mesmo desenvolvimento dos alunos regulares.

Segundo Guilherme Alexandre Santo (2020), ele menciona algumas situações referentes à escola pública e os problemas enfrentados: A escola pública enfrenta muitos problemas para que o ensino seja garantido, sabemos que existem muitas críticas pelo fato do ensino em muitas instituições não serem considerado de qualidade, muitos são os fatores contribuem para essa triste realidade, dentre eles os mais citados, são a falta de valorização da mão de obra, recursos escassos para trabalhar e condições precárias das instalações. Este cenário é bem comum nas escolas da rede pública brasileira e diante disso, pensar na educação inclusiva torna-se algo necessário, pois para que alunos diferenciados necessitam de recursos diferenciados.

Neste cenário difícil temos a importante missão da inclusão escolar, onde devemos buscar políticas públicas capazes de tornar essa condição, mas próxima do ideal, onde teremos crianças atípicas, desenvolvendo suas habilidades juntamente com crianças típicas. Assim, vamos analisar as legislações pertinentes a Inclusão Especial, a Educação e a Constituição Federal, buscando ajustar as demandas atuais, como as normativas legais.

Desta forma, teremos um futuro melhor, com crianças melhores, com um ensino de qualidade e com a atenção que todas elas merecem, e veremos o cumprimento das políticas públicas voltadas para o pleno atendimento da educação especial.

A EDUCAÇÃO E AS LEGISLAÇÕES QUE VISAM GARANTIR DIREITOS

A Educação sempre teve um lugar garantido na nossa legislação, inclusive é matéria de destaque na Constituição Federal (BRASIL, 1988), conforme artigos 205 e 206 que seguem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1998, s/p)

Ainda podemos destacar o art. 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1998), que mencionam os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, onde temos a seguinte definição:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Assim, a Constituição Federal visa

assegurar os mesmos direitos a todos os cidadãos, aí incluímos o direito à educação, que deve ser garantido a todos. (BRASIL, 1998, s/p)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) traz disposições quanto ao direito à educação, nos artigos 53 e seguintes:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; [...]

Art. 59. Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1990, s/p)

Segundo Solange Menin Rogalski (2010) “a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio”.

Vejam também a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial destacamos o Art. 1º e 2º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p)

Com tantas legislações buscando garantir acesso à educação a todos, passa-se a necessidade também de uma Educação Especial, cuja proposta seja educar também aqueles que possuem alguma diferença. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O Artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência defende a educação como um direito em todos os níveis de aprendizado e também por toda a vida, devendo ser assegurados, em todos os níveis de ensino, um sistema educacional inclusivo, independente da deficiência (BRASIL, 2015).

Veja-se que a muitos anos já se busca o acolhimento das crianças, conforme citado na Declaração acima, e isto deve ser independente de qualquer condição, independente de ser uma criança típica, que possui desenvolvimento dentro da normalidade ou uma criança atípicas, que possuem alguma condição que não preconiza com os desenvolvimentos normais.

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (2004) menciona sobre a institucionalização dos deficientes mentais: Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais,

em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

Entre a década de 30 e 40 observamos várias mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo etc. Podemos dizer que a educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido. Neste período a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal.

De acordo com Almeida (2007), no Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção. Assim, conforme menciona o autor, todas as crianças devem ter acesso ao ensino e a educação inclusiva é garantida por leis, visando diminuir os efeitos da exclusão.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS NO ÂMBITO PÚBLICO

O direito à educação especial é uma garantia fundamental, onde estabelece que todos terão direito a uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/1996, estabelece que a educação especial visa oferecer Atendimento Educacional Especializado, onde os professores devem ser capacitados para desenvolverem um ensino de qualidade e com acessibilidade a todos, visando sempre atender com primazia às necessidades individuais de cada aluno, pois cada aluno é único e merece sempre o melhor ensino possível.

Quando abordamos a educação especial e a necessidade de inclusão, temos a definição transcrita na Base Nacional Comum Curricular (2017), que menciona “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. Assim, podemos observar que existe previsão legal garantindo igualdade educacional a todos, onde todos devem ter acesso a educação, a aprendizagem deve ser mediante as especificidades de cada aluno, o ensino deve ser preparado de forma inclusiva, preservando o princípio da isonomia e da igualdade.

Segundo Priscila Pereira Boy (2019), ela menciona que a escola inclusiva é aquela que não apenas aceita a matrícula do educando no sistema de ensino, mas fortalece um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e a permanência de todos os educandos, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade. Assim, é muito importante buscarmos a inclusão de alunos, pois todos devem ter os mesmos direitos, porém para que a inclusão aconteça existem desafios no cenário público, que precisam ser reavaliados e melhorados, visando à melhoria do sistema educacional.

Silva e Carvalho (2017) apontam alguns fatores interessantes que interferem na inclusão escolar: Assim, o estudo aponta os fatores que interferem no processo de inclusão escolar, destacando o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e sobre as capacidades e limitações do aluno no que tange a deficiência e os interesses pessoais, a falta de recursos oferecidos pelo poder público para efetivação de suas ações, e a falta de profissionais especializados na área de educação especial para o suporte aos professores. Sugerem-se novos

estudos sobre as contribuições efetivas dos profissionais de outras áreas na estruturação de recursos e estratégias de apoio à prática educacional.

De acordo com Yasmine Diniz (2020) ela menciona alguns desafios na educação inclusiva no Brasil: Um dos principais desafios que a educação inclusiva no Brasil encontra para ser implantada é a despreparação da comunidade escolar para lidar com a inclusão. Isso acontece porque não possuímos uma educação voltada à inclusão. Apesar de a Língua de Sinais Brasileira ser reconhecida como uma segunda língua do país, ela é ensinada apenas aos alunos surdos, não se estendendo aos alunos sem deficiência. Assim de acordo com a autora um dos desafios para a inclusão é o despreparo da comunidade escolar, pois não temos profissionais capacitados para atender alunos especiais, e para que a inclusão aconteça é necessário se atualizar, se qualificar, buscar o novo, somente assim conseguiremos atender aqueles que não possuem a mesma condição que a maioria.

É importante que o Estado, e neste incluímos a esfera Federal, Estadual e Municipal, executem políticas públicas capazes de melhorar a inclusão nas escolas, sem dúvida isto é um desafio nos dias atuais, devido à crescente demanda do assunto. Temos no cenário público poucos funcionários, poucos recursos destinados ao aperfeiçoamento dessas políticas públicas, profissionais sem a devida qualificação, para darem um atendimento correto aos alunos que precisam, o preconceito que ainda é grande quanto ao diferente, enfim são muitos desafios, mas com pessoas dispostas a melhorar, com certeza teremos um futuro educacional mais adequado às necessidades de todos os alunos.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência mental, com o agravante de esse acesso servir mais à legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Asseveram Ferreira e Glat (2003), que o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. Vejamos a importância da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, disposto no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que regulamenta:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...] (BRASIL, 2011, s/p)

A Doutora em Educação Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (2004) menciona a história da Educação Especial no Brasil: Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados. Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

De acordo com o posicionamento da Doutora podemos entender que as diferenças trazem benefícios, tanto as crianças deficientes, quanto as não deficientes, pois ambas podem vivenciar novas perspectivas, respeito entre as diversidades existentes e isso pode contribuir para uma nova concepção de escola, de aluno, de pessoas, visando assim a melhoria da educação.

Vejamos o entendimento de Solange Menin Rogalski (2010), quanto à inclusão: Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estado junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. Para a autora é importante estabelecer os objetivos da inclusão dos alunos, definir os benefícios, os avanços pelos quais os alunos terão nessa inclusão. Nesse ponto destaco um aspecto de grande relevância que são as transformações que ocorrem nos alunos, tanto nos alunos com necessidades especiais, quanto aos alunos da rede regular, pois com a inclusão teremos alunos transformados, com uma nova visão da realidade, com novas experiências, novas perspectivas, enfim pessoas melhores.

Vejamos o entendimento de Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes (2005) sobre a Educação Especial: Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores.

Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. Segunda as autoras podemos destacar que a educação especial não pode ser considerada como algo separado da educação regular, mas sim como um conjunto de ações que busquem garantir a inclusão de alunos, cada um com sua a sua respectiva diversidade.

Para Lourrayne Natiely Vanderlei Bezerra (2020), a “A Educação Especial no Brasil foi há muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência. O processo educativo na visão de muitos era considerado inviável e até mesmo impossível.” Esse posicionamento caracteriza uma triste realidade em que vivíamos, mas ainda infelizmente algumas pessoas tendem a tratar as pessoas com deficiência de forma discriminatória, muitas vezes por falta de conhecimento, de não aceitar o diferente e a dificuldade de ter empatia por outros, mas devemos ajudar a todos nesse processo de inclusão, para que as desigualdades se tornem coisa do nosso passado distante.

Bezerra (2020) ainda destaca que os resultados que eles obtiveram na pesquisa concluíram que mesmo com a implantação de diversas políticas públicas sobre a Educação Inclusiva esta ainda é um desafio para os gestores públicos e para os profissionais que trabalham na escolarização. Podemos observar assim, que a inclusão no âmbito escolar é um processo

contínuo e desafiador, precisamos de capacitações constantes, atualizações, para que esse processo possa ser integrado de forma progressiva e nossos alunos possam ser inseridos de forma normal ao sistema escolar, somente assim conseguiremos um mundo mais justo, onde todos possam ter a mesma educação.

Ainda, para que possamos ter uma metodologia de ensino de forma eficiente, precisamos de profissionais qualificados, e este é um dos maiores desafios para a inclusão, por isso muitas vezes os pais procuram escolas particulares e qualificadas, para atender esses alunos, uma vez que no âmbito público faltam ainda muitos mecanismos capazes de incluir de forma correta esses alunos.

Silva e Carvalho (2017) destacam a importância da presença de profissionais especializados para dar suporte aos professores, seja para confecção e adaptação dos recursos e estratégias, como para conhecer a deficiência e necessidades pessoais de cada aluno, ressaltando a importância de investimentos com estudos sobre as contribuições que os profissionais da área da saúde podem dar pensando na relação entre recurso terapêutico e a prática educacional.

Mantoan (2004) afirma que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.” No âmbito público, é necessário que Estado intensifique o investimento em recursos destinados à inclusão escolar, esses podem ser de várias formas, como capacitações, concursos específicos para contratação de profissionais com qualificação equivalente, escolas com adaptações capazes de atender a todos os alunos e sem dúvida políticas públicas destinadas exclusivamente para atender a inclusão escolar. Portanto, conforme menciona Castro e

Almeida (2014), sobre melhorias para inclusão percebe-se a necessidade de incentivar e melhorar a formação dos professores, pois assim estes se sentem mais capazes e seguros para transmitir o conhecimento, como também para identificar as necessidades e capacidades de um aluno com NEES. Assim, podemos perceber que a qualificação é um dos fatores essenciais para a inclusão escolar.

Segundo Silva e Carvalho (2017) sobre a Educação Inclusiva e as necessidades para inclusão temos o seguinte apontamento:

Portanto, os estudos mostram a necessidade de olhar para todos os âmbitos da educação inclusiva, tendo a necessidade de verificar e modificar questões não apenas didáticas (recursos e estratégias de ensino), como também estrutural (ambiente interno e externo da instituição), levando-se em conta a diversidade de casos e especificidades de cada aluno com necessidade educacional especial. (SILVA E CARVALHO, 2017, s/p)

Observamos assim, que cada aluno tem suas especificidades, cada um precisa de atendimento específico, por isso precisamos de profissionais cada vez mais qualificados para atender com presteza, dedicação, carinho e respeito cada aluno, nas basta apenas didática, mas o ambiente deve estar adequado para o atendimento de cada aluno, buscando assim garantir uma educação inclusiva a todos que necessitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme podemos observar no presente trabalho, a educação possui um assento nato, na Constituição Federal e em diversas outras legislações. Toda essa preocupação visa garantir a todos o acesso universal à educação, ao ensino de qualidade e sem dúvida o direito à inclusão de alunos atípicos, com os alunos típicos. Assim, buscamos abordar além da legislação pertinente ao assunto, a importância da inclusão dos alunos nas escolas e as dificuldades no Brasil para que esse processo de inclusão ocorra de forma permanente e eficaz.

Para que o processo de inclusão escolar alcance as prerrogativas legais, podemos destacar a necessidade de investimentos públicos, como programas constantes de aperfeiçoamentos, qualificações, interações entre profissionais da educação e profissionais da saúde, os quais podem contribuir grandemente nesse processo de inclusão. Em um país como o Brasil de extensa base territorial, com tantas riquezas naturais, é difícil compreender como não conseguimos desenvolver a inclusão nas escolas, mas para conseguirmos melhorar a situação escolar, há vários caminhos capazes de levar ao conhecimento qualificado a todos e é isso que buscaremos alcançar.

Desta forma, concluímos que existe sim uma grande dificuldade para a implantação da inclusão nas escolas, mas estas podem ser realizadas com ajustes, qualificação de profissionais que atuam e com certeza com a diminuição de preconceitos, aí sim alcançará a real igualdade entre todos. Também concluímos que é necessário que novas políticas públicas sejam desenvolvidas pelo Estado, tanto no âmbito federal, estadual ou municipal, pois através delas poderemos melhorar a qualidade de ensino no país e fornecer condições para que as nossas crianças possam conseguir um trabalho digno no futuro, com melhores oportunidades de vida, melhor qualidade de vida, com mais igualdade e menos preconceito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação (UFMS), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.
- BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei, e ANTERO, Katia Farias. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Disponível em: Acesso em: 07 de jul. 2023.
- BRASIL, 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL, 1996. Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL, 2011. DECRETO n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2023.
- BRASIL, 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Senado Federal: Brasília, 2015. Disponível em: . Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacionalcomum-curricular-bncc> Acesso em: 07 de jul. 2023
- BOY, Priscila Pereira. Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2023.
- BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, 2014.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: cc. Acesso em: 01 jul. 2023.
- DINIZ, Yasmine. Conheça os desafios da educação inclusão no Brasil e saiba como combatê-los. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/os-desafios-da-educacaoinclusiva-no-brasil/>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pósLDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2023.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2023.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- SANTO, Guilherme Alexandre. Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2023.
- SILVA, Naiane Cristina e CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/#>> Acesso em: 01 de jul. 2023.
- ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2023. 12

A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ÂMBITO ESCOLAR
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT
LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON AUTISMO EN EL ENTORNO ESCOLAR

Rosilda Aparecida Benhossi
rosildabenhossi@gmail.com

Orientador: Mauricio Antonio de Araujo Gomes

BENHOSSI, Rosilda Aparecida. **A inclusão do aluno com autismo no âmbito escolar.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 91 – 99, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

O aluno com autismo possui um transtorno no neurodesenvolvimento, o qual compromete o desenvolvimento normal da criança, como dificuldade na linguagem, dificuldade na interação social, dificuldade nos comportamentos, como por exemplo, dificuldade na alimentação, em se vestir, em interagir com outras crianças, até mesmo o brincar pode ser prejudicado. Tem crianças com autismo que não conseguem pisar em uma grama, não conseguem viajar, não conseguem fazer coisas rotineiras, coisas que diariamente devem ser feitas. Assim, o diagnóstico precoce é extremamente necessário, pois somente com o tratamento adequado, especializado os pacientes com esse transtorno poderão ter uma qualidade de vida melhor, com autonomia e independência, coisas que para uma criança típica é normal, mas para os autistas muitas vezes é uma tarefa extremamente difícil e dolorosa. Por isso, a inclusão no âmbito escolar é de suma importância para o desenvolvimento desses alunos, pois somente com profissionais capacitados, qualificados, essas crianças terão a oportunidade de ter uma educação inclusiva e qualificada.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão de alunos. Profissionais qualificados.

ABSTRACT

The student with autism has a neurodevelopmental disorder, which compromises the normal development of the child, such as difficulty with language, difficulty with social interaction, difficulty with behavior, for example, difficulty eating, dressing, interacting with other children, and even playing can be impaired. There are children with autism who can't step on a grass, can't travel, can't do routine things, things that should be done daily. Thus, early diagnosis is extremely necessary, because only with the appropriate, specialized treatment can patients with this disorder have a better quality of life, with autonomy and independence, things that for a typical child are normal, but for autistic children it is often an extremely difficult and painful task. Therefore, school inclusion is of utmost importance for the development of these students, because only with trained, qualified professionals will these children have the opportunity to have an inclusive and qualified education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Student inclusion. Qualified professionals.

ABSTRACTO

El alumno con autismo tiene un trastorno del neurodesarrollo, que compromete el desarrollo normal del niño, como dificultad en el lenguaje, dificultad en la interacción social, dificultad en el comportamiento, por ejemplo, dificultad para comer, para vestirse, para relacionarse con otros niños, incluso el juego puede estar alterado. Hay niños con autismo que no pueden pisar un césped, no pueden desplazarse, no pueden hacer cosas rutinarias, cosas que deberían hacerse a diario. Por lo tanto, el diagnóstico precoz es extremadamente necesario, porque sólo con el tratamiento adecuado y especializado los 2 pacientes con este trastorno pueden tener una mejor calidad de vida, con autonomía e independencia, cosas que para un niño típico son normales, pero para los niños autistas suele ser una tarea extremadamente difícil y dolorosa. Por lo tanto, la inclusión en el ambiente escolar es de suma importancia para el desarrollo de estos alumnos, porque sólo con profesionales capacitados, calificados, estos niños tendrán la oportunidad de tener una educación inclusiva y calificada.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista. Inclusión de los alumnos. Profesionales cualificados.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo é uma disfunção no neurodesenvolvimento, onde causa a dificuldade de interação social, pleno desenvolvimento de ações normais, interação com outras pessoas, dificuldades na linguagem, na alimentação, no desenvolvimento normal do indivíduo. O diagnóstico precoce deste transtorno é importantíssimo, pois quanto mais cedo o indivíduo for diagnosticado, mais cedo as intervenções de tratamento, serão realizadas e isso contribui grandemente com a melhora na sua qualidade de vida, na autonomia do paciente e na sua independência nas ações que deve realizar diariamente, como se alimentar, se vestir, interagir com outras pessoas, como na escola, na família e no trabalho, no caso de pessoas adultas.

Neste trabalho identificamos que existe diferença para diagnosticar o transtorno do espectro do autismo, entre a fase da infância e a na fase adulta, sendo comum o diagnóstico nos três primeiros anos de vida, porém infelizmente algumas pessoas adultas que possuem o transtorno foram tratadas como “frescura” e não foram diagnosticadas com o transtorno, e o resultado foi uma qualidade de vida comprometida, deficitária e prejudicial ao indivíduo. Por isso, a importância do diagnóstico precoce foi abordada nesse trabalho, e em especial a importância dos professores que possuem um papel fundamental na fase da infância, muitas vezes os professores são os primeiros a identificar o transtorno na criança, e juntamente com os pais e demais profissionais poderão ajudar os pacientes que possuem esse transtorno.

Segundo Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi e Regina Basso Zanon (2020) elas ressaltam os desafios dos professores com alunos com autismo, pois por se tratar de um espectro de condições, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar bastante, o que impõe ao professor desafios específicos no manejo com o aluno com TEA e com os demais da turma. A escola possui um papel muito importante na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, e nesse trabalho podemos destacar um pouco dessa realidade e também os desafios dos professores na inclusão de alunos.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÃO E SINTOMAS

O Ministério da Saúde (2022) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como “um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento.” Também acrescentam a seguinte definição “O TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses.”

Desta forma, podemos entender que o Transtorno de Espectro Autista é um distúrbio que provoca alterações nas funções neurodesenvolvimento, que podem alterar a linguagem, a comunicação, comportamento e no relacionamento social. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde “o transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições

caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva.”

Para Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shirley Agripino-Ramos (2014), “o espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Os aspectos relacionados à etiologia, às possibilidades terapêuticas e à inserção em escolas regulares não são conclusivos, dado que evidencia a importância de estudos na área.” De acordo com as autoras podemos caracterizar o Transtorno de Espectro Autista como um desenvolvimento tardio, prejudicado no desenvolvimento, o qual passa a ser percebido desde pequeno nas crianças.

Hoher Camargo e Bosa (2009), afirmam que o autismo é a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto, que não corresponde naturalmente às ações realizadas. Nogueira (2009) afirmar que as crianças autistas, apesar de demonstrarem tendências a evitar contatos visuais com outros parceiros, demonstram ser possível o seu estabelecimento, mesmo que de forma breve.

Vejamos a definição de autismo Francisco Paiva Junior (2023): O autismo — nome técnico oficial: transtorno do espectro do autismo (TEA) — é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito ou hiperfoco e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de suporte que necessitam — há desde pessoas com outros transtornos, doenças e condições associadas (com ocorrências), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico.

De acordo com o autor podemos identificar que o transtorno do espectro do autismo é caracterizado por um déficit na comunicação social, verbal e comportamental, e que há vários tipos de transtorno, inclusive existem pessoas adultas, que levam sua vida normal e nem sabem que são autistas. E isto ocorre por falta de um diagnóstico, infelizmente muitas pessoas nem sequer passaram por um diagnóstico na vida, e isso pode ter limitado ou comprometido consideravelmente a qualidade de vida dessas pessoas, pois com um diagnóstico e tratamento adequado, poderiam ter tido uma vida muito melhor.

Francisco Paiva Junior (2023) também menciona que “o termo “transtorno do espectro do autismo” passou a ser usado a partir de 2013, na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, quando foram fundidos quatro diagnósticos sob o código 299.00 para TEA: Autismo, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e síndrome de asperger.

Na atual Classificação Internacional de Doenças, a CID-11, o autismo recebe o código a 6A02 (antigo F84, na CID 10), atualizada em junho de 2018, também sob o nome de TEA.” Nesse contexto podemos observar a progressão sobre o termo transtorno do espectro do autismo até chegar ao nome de TEA, termo este de grande relevância visto os avanços surgidos com o passar dos anos sobre esse transtorno, visando garantir direitos aos que passam por este diagnóstico. Sobre a definição de autismo temos a de Sabrina Costa (2023) que menciona que

“o autismo é um transtorno de desenvolvimento neurológico que se apresenta de diferentes formas. De uma maneira geral, o TEA afeta a linguagem, comunicação, interação social e comportamento social.

Pessoas dentro do espectro podem apresentar padrões de comportamento repetitivos, interesses fixos e hiperfoco, hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, entre outros.” Vinicius Aguiar (2017) menciona que “TEAs são um grupo de condições caracterizadas por algum grau de alteração do comportamento social, comunicação e linguagem, e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. TEAs aparecem na infância e tendem a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, eles se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. As pessoas afetadas pela TEA frequentemente têm condições comórbidas, como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

O nível intelectual varia muito de um caso para outro, variando de deterioração profunda a casos com altas habilidades cognitivas.”⁵ Por esta definição percebemos que normalmente o transtorno do espectro do autismo se apresenta na infância, persiste na adolescência e vida adulta, sendo que o nível intelectual pode variar muito de cada pessoa. Passamos agora para considerarmos alguns sintomas ou sinais do Transtorno do espectro do autismo apresentado, sendo que o diagnóstico precoce é fundamental para uma melhora significativa na qualidade de vida das pessoas.

Segundo o Dr. Matheus Trilico (2023) os principais sintomas são identificados nos três anos de vida, e há uma diferença na identificação ou diagnóstico do TEA na infância e em pessoas adultas. Sendo que na infância podemos destacar os sintomas são a demora ou incapacidade para desenvolver a fala, dificuldade de manter contato visual, movimentos repetitivos, alteração nas funções motoras, preferência por determinadas comidas, dificuldade de concentração, problemas de autonomia, como dificuldade em se vestir, alimentar, sensibilidade a alguns sons, problemas com mudança de rotina e apego a determinados objetos.

Já com relação aos sintomas em pessoas adultas, as pessoas costumam apresentar certas atitudes, como por exemplo, dificuldades para entender metáforas, gírias e outras figuras de linguagem, distanciamento social, problemas para compreender expressões faciais e linguagem corporal e pouca empatia. Destacamos assim que o diagnóstico pode variar com a idade do paciente e que não existe um exame específico para identificar esse transtorno, sendo que seu diagnóstico é feito com base no acompanhamento e análise por diversos profissionais, entre estes psicólogos, professores, pediatras, neurologistas e psiquiatras, segundo Mateus Trilico (2023).

Podemos observar que diversos estudos destacam a intervenção precoce como fator fundamental para a melhora do quadro clínico do autismo, gerando ganhos significativos e duradouros no desenvolvimento da criança (Howlin, Magiati & Charman 2009; Reichow, 2011). Regina Basso Zanon, Bárbara Backes e Cleonice Alves Bosa (2014), realizaram um estudo extremamente interessante sobre os primeiros sintomas do Transtorno do Espectro do Autismo, os quais apresentaram resultados evidenciados através dos comportamentos relatados, que podemos observar como seguem:

Quatro categorias foram criadas para a análise da natureza dos primeiros sintomas observados, quais sejam:

- 1) atraso/peculiaridades no desenvolvimento da linguagem;

- 2) problemas no comportamento social;
- 3) comportamento estereotipado e repetitivo;
- 4) atraso/peculiaridade no desenvolvimento de outras áreas do desenvolvimento. Nos casos em que os informantes relataram preocupações em relação a mais de um comportamento da criança, estes foram classificados em mais de uma categoria (i.e., respostas múltiplas).

Por essa razão, foram contabilizadas um total de 49 respostas/comportamentos. Evidenciou-se que 83,67% dos comportamentos relatados (n=41) corresponderam a uma das três áreas comprometidas pelo TEA: atraso/peculiaridade no desenvolvimento da linguagem (36,73%, n=18), problemas no comportamento social (30,61%, n=15) e comportamento estereotipado e repetitivo (16,33%, n=8).

Os demais sintomas observados (16,33%, n=8) referiram-se a outras áreas do 6 desenvolvimento, incluindo problemas no sono, na alimentação e no desenvolvimento motor. Pelo estudo apresentado pelas autoras podemos identificar algumas áreas comprometidas pelo transtorno, entre elas o atraso na linguagem, comportamento repetitivo e atrasos no desenvolvimento normal, comparado com crianças típicas.

Segundo Siklos e Kerns (2007) eles ressaltam alguns fatores que podem influenciar no atraso na realização do diagnóstico precoce referente ao Transtorno do Espectro do Autismo, sendo a variabilidade na expressão dos sintomas do TEA, as limitações da própria avaliação de pré-escolares, uma vez que essa população demanda instrumentos específicos e sensíveis aos comportamentos sociais mais sutis e próprios dessa faixa etária, a falta de profissionais treinados/habilitados para reconhecer as manifestações precoces do transtorno e a escassez de serviços especializados.

Nesse contexto podemos identificar que a demora no diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, pode ser devido aos inúmeros sintomas do TEA, dificuldade de identificação na escola, falta de profissionais capacitados para identificar o transtorno e falta de serviços especializados capazes de auxiliar no diagnóstico precoce, e isso sem dúvida irá refletir grandemente na qualidade de vida do paciente.

Segundo Regina Basso Zanon, Bárbara Backes e Cleonice Alves Bosa (2014) elas têm a seguinte definição sobre o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo: Especificamente no que se refere ao contexto brasileiro, ressalta-se a escassez de instrumentos validados para rastreamento e diagnóstico do TEA, um importante limitador para os profissionais e os pesquisadores na área. Por tal razão, recomenda-se a realização de pesquisas em nosso país que tenham como objetivo construir e validar instrumentos específicos para esse transtorno, em especial aqueles voltados para crianças bem pequenas.

Para as autoras é necessário que o país possa ter mecanismos específicos para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, principalmente para crianças pequenas. Esse posicionamento é essencial, pois somente com políticas públicas voltadas para esse transtorno, seu diagnóstico e tratamento poderemos melhorar a qualidade de vida desses pacientes, mas para isso também é extremamente necessário a qualificação de profissionais para atender e acompanhar o tratamento desses pacientes.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO ÂMBITO ESCOLAR

Várias são as políticas públicas e legislações que buscam garantir o direito à inclusão de alunos que possuam alguma deficiência, e com o Transtorno do Espectro do Autismo não é diferente, inclusive existe legislação específica, sendo a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que assim dispõe em seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. [...] (BRASIL, 2012, s/p)

Assim, conforme a legislação a pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo é considerada como uma pessoa com deficiência, e para tanto deve ter qualidade de ensino e respeito garantidos. Ainda a legislação garante o direito do autista a estudar em escolas regulares, e ainda caso seja necessário poderá solicitar um acompanhante especializado.

Assim podemos identificar que após a Lei de inclusão, observa-se um aumento de alunos incluídos em escolas de ensino regular. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014) revelam um aumento considerável nas matrículas de crianças com deficiência no Brasil, sendo que este número cresceu de 23% no ano de 2003, para 81% no ano de 2015.

Passamos agora a ressaltar a importância da inclusão dos alunos com autismo, em especial no âmbito escolar, até porque muitas vezes é na escola que os professores identificam alguns sintomas nas crianças, e isto é plenamente compreensível, pois muitas vezes a criança acaba ficando o período integral no estabelecimento de ensino, passando assim a maior parte do tempo (diurno) nas escolas.

Segundo Pimentel & Fernandes (2014), o ensino de crianças com TEA torna-se complexo, em virtude ainda das dificuldades impostas pelo próprio Espectro, que envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação. Neste ínterim, podemos identificar que existe uma dificuldade no ensino com as crianças com o transtorno, pois estes devidos aos comprometimentos neurodesenvolvimento dificultam os vários laços de aprendizagem que acontecem na escola.

Para Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi e Regina Basso Zanon (2020), a revisão da literatura evidencia que a inclusão escolar, em especial no contexto do TEA, é uma temática atual e polêmica, tocando em diversos setores sociais e áreas do conhecimento. Com o aumento no número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola comum, parece aumentar também o conhecimento prático dos 8 professores em

relação à educação de crianças incluídas. Sendo assim, considera-se importante investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Assim, podemos identificar um aumento expressivo de crianças com o diagnóstico do transtorno e um aumento de matrículas em escolas regulares, por isso é tão importante que possamos receber esses alunos com todo nosso conhecimento, comprometimento, respeito e dignidade que eles tanto merecem.

A arte de ensino é uma das belas existentes, o professor tem a capacidade de tocar o coração do aluno e ajudá-lo não só na aprendizagem comum, mas também na aprendizagem de vida, desta forma boas maneiras, empatia, respeito, carinho, dedicação, são qualidades que sem dúvida farão a diferença para aqueles que infelizmente são tratados com preconceito, devemos ter em mente que o diferente é tão especial quanto o normal, todos devem ser tratados igualmente, e o ensino deve ser oferecido com qualidade a todos.

Para que a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo seja eficiente precisamos de profissionais qualificados, e muitas vezes os professores não possuem essa capacitação ou qualificação necessária que o aluno deve ter. Segundo Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi e Regina Basso Zanon (2020) mencionam importantes considerações sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, conforme segue: O objetivo do presente estudo foi investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Com base nos resultados encontrados, foi possível constatar que os primeiros sentimentos que prevaleceram nas professoras, após receber um aluno com TEA em sua turma, foram o medo e a insegurança. Porém, após o período de adaptação do aluno e a construção de vínculos, este sentimento foi substituído, gradativamente, pelos afetos positivos e pela prática pedagógica construída de maneira individualizada e singular. [...] Após o período de adaptação do aluno com TEA à escola, as professoras relatam que os sentimentos de insegurança, medo e desamparo modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo aluno: “Então eu não tive medo, eu não hesitei, mas assim eu confesso que eu ainda não sei tudo que eu preciso saber, ou que eu deveria saber para oferecer mais coisas para ele em sala comum” (Professora 2);

“Mas assim, bem tranquilo, tô aprendendo com eles” (Professora 3);

“Eu entrei em período de férias e estudei bastante sobre isso... mas agora já tá mais tranquilo assim, porque praticamente todos os anos tem algum aluno autista na turma” (Professora 4);

“A gente se apaixona por eles, coisa mais querida... eu não pensei que eu trabalhando com autistas eu ia ficar tão feliz” (Professora 3).

Desta forma, podemos entender que a inclusão de alunos com TEA embora seja garantida pela Lei, deve ter o apoio do Estado, para que possamos tornar realmente possível a inclusão desses alunos, até porque precisamos de profissionais capacitados, com segurança e qualificados, para atender essa crescente demanda, somente assim poderemos oferecer uma aprendizagem eficiente aos nossos alunos.

Vejam os resultados do estudo realizado por Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi e Regina Basso Zanon (2020), em relação a prática pedagógica na inclusão de alunos com TEA: Em relação ao tema Prática Pedagógica, as professoras relataram que a inclusão do aluno com TEA não interferiu na dinâmica das aulas, pois, tendo algum déficit

ou não, cada aluno é individual, subjetivo e, portanto, possui sua maneira subjetiva de aprender. Desta forma, o planejamento de aulas é individual e diferenciado para os alunos:

“É normal, porque a gente sempre tem crianças diferentes, nenhuma criança é igual, então a gente sempre tem que ter um planejamento, tu nunca consegue planejar uma coisa e desenvolver a mesma coisa, da mesma maneira com todos, então ele, nesse sentido, tranquilo assim né” (Professora 1);

“Se nós formos olhar, toda criança precisa de um olhar especial da professora. Às vezes dizem “ah, o fulano não aprende mas ele não tem deficiência nenhuma”, mas ele precisa de um outro olhar, outro direcionamento, porque a questão da deficiência é assim, é o direcionamento que você vai dar para aquela criança, com um recurso diferente, mas você tem que estar disposto a fazer, se você não estiver disposto você não faz nada” (Professora 2).

Podemos analisar pelo estudo acima mencionado que cada aluno é individual e possui uma maneira de aprender, e que em uma turma sempre tem crianças diferentes, pois nenhuma criança é igual a outra, assim o professor precisa ter um olhar diferenciado para cada criança, desta forma todos os alunos serem incluídos em uma só turma, com diferentes realidades, motivações, objetivos, mas ao final tudo se resume a uma só coisa: a inclusão é necessária e ajuda a todos, não só aos alunos, mas os profissionais da educação, pois todos nos tornamos seres humanos melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho destacamos a definição do Transtorno do Espectro do Autismo, como sendo um comprometimento neurodesenvolvimento, onde pode acarretar prejuízos na linguagem, na interação social, no desenvolvimento normal, como realizar atos repetitivos, ter dificuldades na alimentação, no vestir, em atos comuns que devem ser desenvolvidos diariamente por todos. O diagnóstico precoce contribui grandemente com os tratamentos, melhorando significativamente a qualidade de vida dos pacientes. Observamos também, que existe diferença nos diagnósticos entre os pacientes na fase da infância e na fase adulta, sendo que a maioria dos diagnósticos acontece até o terceiro ano de vida. Com relação à inclusão dos alunos com autismo, observamos que a Lei garante aos portadores do transtorno a inclusão em escolas regulares, inclusive garante acompanhamento especializado, quando necessário ao autista.

Muitos são os desafios para a inclusão no âmbito escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autista, como falta de profissionais capacitados, qualificados, falta de mecanismos de inclusão nas escolas, falta de recursos, mas mesmo com tantas deficiências, uma coisa é certa, a sociedade cada vez mais percebeu a necessidade de inclusão desses alunos, e o preconceito, a falta de empatia, vem diminuindo a cada dia, desta forma com amor podemos sim diminuir as diferenças existentes e tornar o âmbito escolar cada vez mais inclusivo, uma vez que todos somos diferentes e ser diferente é normal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vinicius. Transtorno do espectro do autismo. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/> Acesso em: 07 jul. 2023. 2
BRASIL, 2012. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 09 jul. 2023.

- BRASIL. Ministério da Saúde. TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. Brasília, 2022. Disponível em: Acesso em 07 jul. 2023.
- BRASIL. OPAS – Organização pós-americana da saúde. Transtorno do espectro autista. Disponível em: Acesso em: 08 jul. 2023.
- COSTA, Sabrina. O que é autismo? Disponível em: <https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo>. Acesso em: 07 jul. 2023. 6
- EMELLYNE Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shirley Agripino-Ramos (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Disponível em: . Acesso em: 07 jul. 2023.
- HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.21, n.1, 2009.
- HOWLIN, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal of Intellectual Development Disabilities*, 37, 23-41.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico (p. 39). Disponível em: 11 . Acesso em: 09 jul. 2023. 10. JUNIOR, Francisco Paiva. O QUE É AUTISMO? Saiba a definição do transtorno do espectro do autismo (TEA). Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/> Acesso em: 08 jul. 2023.
- NOGUEIRA, S. E. Autismo e desenvolvimento. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PÊSSOA, L. F. (Org.). *Interação social e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2009.
- PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, 19(2), 171-178.
- REICHOW, B. (2011). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 512-520.
- SIKLOS, S., & KERNS, K. (2007). Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 9-22.
- TRILICO, Matheus. Você conhece os sintomas do autismo? Saiba como identificar os principais! Disponível em: <https://blog.matheustriliconeurologia.com.br/sintomas-doautismo/>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- WEIZENMANN, Luana Stela, PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski e ZANON, Regina Basso (2020). INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. Disponível em: . Acesso em: 09 jul. 2023.
- Zanon, Regina Basso, BACKES, Bárbara e BOSA, Cleonice Alves (2014) Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/#>> Acesso em: 09 jul. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS AUTISTAS

THE IMPORTANCE OF TEACHER QUALIFICATION IN SERVING AUTISTIC STUDENTS

LA IMPORTANCIA DE LA CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS AUTISTAS

Rosilda Aparecida Benhossi
rosildabenhossi@gmail.com

Orientador: Mauricio Antonio de Araujo Gomes

BENHOSSI, Rosilda Aparecida. **A importância da qualificação do professor no atendimento aos alunos autistas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.26, p. 100 – 108, agosto/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A escola é um importante espaço onde se busca estimular e desenvolver o crescimento educacional dos alunos. É um local de aprendizado, acolhimento e inclusão. Assim, nesse aspecto da inclusão escolar, temos diversas legislações que asseguram o direito do aluno com deficiência ao ensino inclusivo. Desta forma, com tantas repercussões sobre o tema de inclusão, tem acontecido um aumento nas matrículas de alunos com autismo no ensino de turmas regulares. Porém, para termos um processo de inclusão eficiente, precisamos de profissionais qualificados para atender com primazia, respeito e empatia, os alunos autistas. E infelizmente, a qualificação e a capacitação de professores, não têm ocorrido com a mesma crescente demanda de casos diagnosticados com o espectro, assim precisamos de políticas públicas capazes de conscientização para esse tema, que é de profunda carência em nosso país. Mas, além de professores qualificados, destacamos o importante papel dos professores de apoio, que auxiliam o autista e o professor regente, com práticas pedagógicas específicas, capazes de contribuir para o desenvolvimento do aluno autista.

Palavras-chave: Autismo. Professor de apoio. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The school is an important space where we seek to stimulate and develop the educational growth of students. It is a place of learning, welcoming and inclusion. So in this aspect of school inclusion, we have several laws that ensure the right of students with disabilities to inclusive education. Thus, with so many repercussions on the subject of inclusion, there has been an increase in the enrollment of students with autism in the teaching of regular classes. However, in order to have an efficient inclusion process, we need qualified professionals to meet with primacy, respect and empathy, autistic students. And unfortunately, the qualification and training of teachers have not occurred with the same growing demand for cases diagnosed with the spectrum, so we need public policies capable of raising awareness of this issue, which is deeply lacking in our country. But, in addition to qualified teachers, we highlight the important role of support teachers, who assist the autistic and the regent teacher, with specific pedagogical practices, capable of contributing to the development of the autistic student.

Keywords: Autism. Support teacher. Pedagogical practices.

ABSTRACTO

La escuela es un espacio importante donde buscamos estimular y desarrollar el crecimiento educativo de los alumnos. Es un lugar de aprendizaje, acogida e inclusión. Así, en este aspecto de la inclusión escolar, tenemos varias leyes que garantizan el derecho de los alumnos con discapacidad a la educación inclusiva. Así, con tantas repercusiones en el tema de la inclusión, ha habido un aumento en la inscripción de los estudiantes con autismo en la enseñanza de las clases regulares. Sin embargo, para que el proceso de inclusión sea eficaz, necesitamos profesionales cualificados que atiendan a los alumnos autistas con primacía, respeto y empatía. Y, lamentablemente, la cualificación y la formación de los profesores no se han producido con la misma demanda creciente de casos diagnosticados con el espectro, por lo que necesitamos políticas públicas capaces de sensibilizar sobre este tema, que es profundamente deficiente en nuestro país. Mas, além de professores qualificados, destacamos o importante papel dos professores de apoio, que assistem o autista e o professor regente, com práticas pedagógicas específicas, capazes de contribuir para o desenvolvimento do aluno autista.

Palabras clave: Autismo. Profesor de apoyo. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discorrer sobre a importância da formação docente, práticas pedagógicas e a qualificação dos professores para que estes possam atender e transferir conhecimento aos alunos autistas.

O Transtorno do Espectro do Autismo tem ganhado grande evidência nos últimos anos, e isso é muito importante para que novas políticas públicas possam ser desenvolvidas e aplicadas, objetivando a inclusão desses alunos em turmas regulares. Sabemos que as crianças com autismo podem ter um processo de aprendizagem mais lento do que os demais alunos da turma regular, isto irá depender do grau do autismo, do nível de comprometimento do aluno, porém para isso é importante termos professores qualificados para atender essas particularidades e individualidades de cada aluno, ele precisa ter conhecimento sobre o autismo e novas práticas pedagógicas para serem aplicadas a estes alunos, e esses assuntos serão abordados no presente trabalho.

Segundo Jamisson da Silva Ângelo (2021), o professor é um mediador essencial no processo de adaptação e integração do aluno no âmbito escolar. Esse professor deve realmente estar preparado profissionalmente para receber esse aluno com TEA. Assim, abordaremos a importância da qualificação de professores e o papel fundamental desempenhado pelos professores de apoio, que juntamente com o professor regente da turma regular, colaboram com o aprendizado e o ensino do aluno autista, inserido em uma turma de ensino regular, conforme preconizam as disposições legais de inclusão escolar.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Com as legislações vigentes, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem ganhando espaço nas escolas com turmas regulares, tudo isso visando à inclusão dos alunos. Porém, para termos uma educação inclusiva é necessária a qualificação e a capacitação do corpo docente, a fim de que os alunos possam obter uma educação eficiente e com qualidade. Essa qualificação é extremamente necessária, pois os casos de autismo vêm crescendo consideravelmente, vejamos o aumento de casos de autismo relatado por Marina Almeida (2021): Nos EUA estima-se a prevalência de autismo em 1 a cada 54 crianças, estes números foram divulgados em 26/03/2020. O número de meninos é quatro vezes maior que o de meninas. O autismo no feminino, tem sido estudado recentemente, um pouco mais de 10 anos. Muitas pesquisas ainda são inconclusivas e outras caminham para indicar que o fenótipo do autismo no feminino tem um espectro diferente, a partir da puberdade e início da adolescência.

A ONU, através da Organização Mundial da Saúde (OMS), considera a estimativa de que aproximadamente 1% da população mundial esteja dentro do espectro do autismo, a maioria sem diagnóstico ainda. Ainda podemos destacar os dados constantes no Brasil, apresentados por Marina Almeida (2021), onde segunda a autora temos apenas um estudo de prevalência de TEA em 2011, que foi realizado na cidade de Atibaia, no Estado de São Paulo, onde constatou-se que a proporção de 1 autista para cada 367 habitantes (ou 27,2 por 10.000), porém segundo a estimativa da OMS, o Brasil pode ter mais de 2 milhões de autistas.

Assim, diante desse crescente aumento de casos de autismo, é necessário diagnóstico precoce, para que intervenções de tratamentos sejam realizadas com a maior brevidade possível,

equipes multiprofissionais para atender, tratar e acompanhar esses pacientes e profissionais da educação especializados para inserir e interagir com alunos que possuem o transtorno.

De acordo com Leite (2016), o autista possui alterações em seu desenvolvimento tanto para a comunicação, como para interação social e um repertório restrito de interesses e atividades, o qual muitos profissionais atuantes da área educacional, ainda enfrentam alguns desafios para que ocorra a inclusão educacional desses alunos no ambiente escolar.

Para Joíse de Brum Bertazzo, Daiane Cassol Drescher e Carlo Schmidt (2014), a inclusão de pessoas com deficiência é fato dado, quanto à obrigatoriedade legal não há a possibilidade de recusa de alunos pelas escolas, assim diversas dificuldades e necessidades surgem, e muitas delas dizem respeito ao conhecimento das especificidades de cada aluno incluído. Veja-se que cada aluno possui suas particularidades, e para atender cada aluno de acordo com suas necessidades, precisa-se de profissionais habilitados, com segurança e capacitação para atendê-lo da melhor maneira possível.

Neste contexto podemos identificar que os profissionais da área educacional ainda enfrentam desafios para conseguir realizar a inclusão escolar de alunos atípicos, e isto muitas vezes se deve a falta de qualificação, tudo é muito novo, muito diferente e para ambas as partes (aluno e professor), existe a necessidade de buscar conhecimento para que todos os alunos recebam o melhor ensino possível. Vejamos a posição encontrada sobre professores que trabalham com alunos autistas, pelas autoras Anna Paolla de Mello e Rosa, Hellen Pereira de Paula Prado, Renata La Puma Fabião e Priscila Soares Vidal Festa (2017): A hipótese que orienta o estudo é que os professores que trabalham com alunos autistas estão enfrentando desafios na inclusão educacional. A hipótese foi confirmada segundo análise de entrevistas.

O problema da pesquisa é: Quais são os desafios enfrentados por professores em sua prática pedagógica na inclusão de alunos autistas?

Os principais desafios que os professores enfrentam na prática é a formação permanente sobre inclusão educacional em especial a alunos com autismo, bem como não planejar e adaptar o currículo de acordo com as necessidades do aluno. Ao final da pesquisa, percebe-se um crescimento da inclusão educacional voltada para o autismo e com isso, também os desafios sobre inclusão educacional. Descobriu-se a importância do vínculo afetivo no trabalho profissional com inclusão. Uma resolução da pesquisa é aumentar o vínculo afetivo da relação entre professor e aluno, e os professores de aulas especiais serem considerados nos assuntos relacionados às crianças autistas.

Ainda, de acordo com Anna Paolla de Mello e Rosa, Hellen Pereira de Paula Prado, Renata La Puma Fabião e Priscila Soares Vidal Festa (2017), elas identificaram que há pouca ou nenhuma qualificação dos docentes entrevistados, para atender as necessidades dos alunos com autismo ou necessidades educacionais especiais.

Conforme as autoras mencionam isto ainda é uma triste realidade nas escolas, temos sim uma falta de profissionais qualificados, o que dificulta o aprendizado e inclusão desses alunos. As autoras também destacaram que a qualificação profissional continuada é um dos fatores essenciais para o entendimento do universo do espectro autista, e que as escolas precisam ofertar cursos todos os anos para as docentes, sobre a inclusão e tudo que ela envolve, a fim de preparar os profissionais para o que pode ocorrer em sala de aula, além de fortalecer o aprendizado contínuo, conforme asseveram Anna Paolla de Mello e Rosa, Hellen Pereira de Paula Prado, Renata La Puma Fabião e Priscila Soares Vidal Festa (2017).

Podemos identificar dessa forma que uma das maiores necessidades dos professores é a qualificação destes, e esta deve ser constante, pois cada aluno é único, cada aluno possui suas particularidades e em uma turma com muitos alunos, como são a realidade de muitas escolas, identificar e preparar conteúdo diferenciado, sem qualquer capacitação é um grande desafio. Importante destacarmos o posicionamento de Serra (2010) sobre os profissionais que atendem autistas, para ele os profissionais devem ser bem capacitados para executar este trabalho que é muito importante, pois, necessitam ser analisados criteriosamente, as alterações depois de cada aluno, onde é registrado tudo detalhadamente.

Essa colocação é muito relevante pois muitas crianças chegam à escola regular, sem qualquer diagnóstico, assim para que os professores proporcionem uma educação de qualidade, eles precisam conhecer o transtorno, suas características, sintomas, para então interagir com as crianças autistas e ajudá-las dentro de um processo inclusivo, e isto não é uma tarefa fácil, quando não se tem uma especialização ou capacitação no transtorno. Segundo Joíse de Brum Bertazzo, Dailani Cassol Drescher e Carlo Schmidt (2014), podemos identificar uma carência na formação docente, que poderia beneficiar os alunos atendidos caso estivesse adequada às suas características. Desta forma, podemos concluir que quanto mais qualificado for o professor, maiores serão os conhecimentos de aprendizagem ofertados aos alunos com TEA, e isso com certeza poderão interferir no rendimento escolar desse aluno, de acordo com a oferta de ensino, o aluno terá um melhor ou pior rendimento na sua aprendizagem.

O PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO NO ATENDIMENTO DO ALUNO AUTISTA

De acordo com a Lei n. 12.764/2012 (BRASIL, 2012), os autistas têm direito de ter um acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade. Tudo isto visa garantir que esse aluno consiga ser incluído e acompanhar a turma regular, ao qual esteja inserido. Segundo a empresa Neuro Conecta (2019) ela menciona que o professor de apoio participa da reintegração da pessoa com TEA na sala de aula e ajuda na inclusão escolar, ele adapta as atividades, auxiliando as interações sociais e aplicações didáticas e atua juntamente com a equipe pedagógica e com o professor da turma regular, eles definem as estratégias que serão utilizadas para que o estudante autista tenha acesso ao aprendizado das disciplinas e das formas de avaliação que permitam que a aprendizagem seja efetiva.

Veja-se que o papel do professor de apoio ou profissional especializado é muito importante para garantir ao aluno autista sua inclusão na turma regular, uma vez que ele juntamente com o professor da turma regular busca traçar estratégias de aprendizado ao autista, de forma que ele consiga compreender e acompanhar o conteúdo pedagógico. Observamos que a responsabilidade dos impasses na política inclusiva não deve recair somente nos professores, pois sozinhos eles se tornam impotentes diante da complexidade da Educação Especial, a promoção e a efetivação da inclusão educacional estão intimamente ligadas aos professores. As pesquisas sobre concepções e atitudes sociais dos professores mostram sua sensação de falta de preparo qualificado e de capacitação em serviço para sua melhor atuação no ensino inclusivo (VIEIRA, 2014).

Por isso, a participação do professor de apoio é extremamente necessária, diante de tantos profissionais sem qualificação e sem capacitações com relação ao ensino inclusivo, eles proporcionarão ao aluno autista maiores condições de aprendizado, de acompanhamento das

atividades desenvolvidas dentro de uma turma regular de ensino. As pesquisas apontam para a dificuldade dos professores com a diversidade proporcionada pelo ensino inclusivo (VIEIRA, 2014). Novamente, como demonstrou o autor, existe uma grande dificuldade por parte dos professores, pois sem preparo, sem capacitação, fica difícil acompanhar e desenvolver um plano de aprendizagem com tantas diversidades de alunos na turma regular. Assim, a importância dos professores de apoio nas turmas regulares de ensino, irá contribuir com as práticas pedagógicas necessárias para todos os alunos, buscando alcançar a formação integral dos alunos.

Segundo Juliana Jesus da Silva, Cristiane Pereira Peres e Mariclei Przylepa (2020), o professor de apoio e os professores regentes devem trabalhar em conjunto para atender as necessidades de todos os educandos presentes na sala de aula. Ressalta-se que o aluno com transtorno é de responsabilidade de todos os profissionais da escola, e não somente do professor de apoio.

De acordo com VALLE e GUEDES (2003) eles destacam que é dever do professor de apoio e do professor regente as seguintes atribuições:

- a) a partir da ideia de que “todos os alunos podem aprender”, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um;
- b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social;
- c) desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro;
- d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem;
- e) avaliar permanentemente as aprendizagens.

Assim, podemos identificar que o professor de apoio contribui para o aprendizado do aluno autista, de forma individual, pois cada pessoa é única e possui um processo de aprendizagem individual. Juliana Jesus da Silva, Cristiane Pereira Peres e Mariclei Przylepa (2020), entendem que o processo de escolarização dos alunos autistas deve acontecer de forma que respeite e valorize toda a produção apresentada por eles, de modo que se reconheçam as diversas formas de desenvolvimento, lembrando que cada sujeito aprende no seu tempo e da sua maneira.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar as estratégias de escolarização que devem contribuir com o desenvolvimento da comunicação, interação e socialização dos alunos com TEA. Para Fernanda Delai Lucas Adurens e Camila Mugnai Vieira (2018), a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente de alunos com autismo, produz impasses no cotidiano escolar e que os professores possuem um papel fundamental em todo o processo, torna-se importante aprofundar o conhecimento sobre as concepções e atitudes dos educadores a esse respeito, pois estas podem influenciar suas condutas em sala de aula, sua interação com esses alunos, bem como sua mediação de todo o processo de ensino e aprendizagem e das interações sociais no contexto escolar. Podemos concluir que o êxito no ensino e aprendizagem dos alunos autistas, depende dos professores regentes, dos professores de apoio, do aluno, da equipe pedagógica, dos pais e demais profissionais envolvidos na educação do aluno, ou seja, o sucesso depende de todos, porém o professor de apoio com sua

qualificação e capacitação possui um papel fundamental no ensino desse aluno e seu papel é diferenciado, por isso esses profissionais devem receber todo nosso respeito.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COM ALUNOS AUTISTAS

Os professores possuem um papel muito importante no ensino e na aprendizagem dos alunos, e quando em uma turma regular temos alunos autistas, o professor precisa buscar práticas pedagógicas capazes de interagir com os alunos, muitas vezes incluindo atividades como brincadeiras, atividades em conjunto, atividades que promovam a comunicação dos alunos. Segundo Maria Inês Bacellar Monteiro e Josiane Maria Bonatto Bragin (2016), elas apontam alguns dados coletados com professores sobre as práticas pedagógicas com autistas: Diante dos dados analisados, sugerimos que as práticas pedagógicas centradas no déficit, que buscam o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de atividades isoladas, acabam impossibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que as práticas educativas tornam-se reduzidas.

O contato com as professoras durante as observações demonstrou o quanto estes profissionais estavam despreparados e desmotivados para atuar com os alunos autistas. Suas dificuldades centravam-se na cobrança que se tinha no trabalho escolar para atingir os objetivos traçados nos planos individuais de ensino que muitas vezes não eram atingidos, principalmente pela visão complexa e reducionista que os professores tinham de seus alunos. Observamos que em que pese a inclusão escolar seja garantida através Leis, para os professores ainda é um desafio incluir os alunos atípicos com os alunos típicos, pois nem todos conseguem desenvolver da mesma forma o conteúdo letivo programado, que deve ser cumprido, assim com alunos autistas muitas vezes para se atingir os objetivos pedagógicos os professores terão que ampliar e diferenciar as práticas pedagógicas.

De acordo com Favoretto & Lamônica (2014), a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus 8 alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos.

Um fator interessante abordado é a estimulação do aluno autista para interagir com outros alunos, isso contribuirá para uma melhora na vida de todos os alunos, e também ajudará ao professor, que criará um laço de confiança com o aluno autista, possibilitando a este uma melhora no seu ensino. Segundo Gauderer (1987), crianças com autismo podem apresentar dificuldade de aprendizagem, mas podem desenvolver habilidades linguísticas, motoras e interativas quando expostas a programas de estímulo à aprendizagem.

Ainda, Maria Inês Bacellar Monteiro e Josiane Maria Bonatto Bragin (2016) mencionaram que o método pedagógico adotado por alguns professores com autistas era só um: Durante o período que acompanhamos as atividades realizadas na escola pudemos constatar que as atividades propostas eram sempre as mesmas e seguiam um modelo preestabelecido em que o aluno deveria cumprir tarefas autonomamente, com o menor contato possível com os colegas e professores.

Quando iniciamos as observações, os professores diziam que os alunos autistas eram diferentes e que por esse motivo não conseguiam aprender. Uma professora, por exemplo, nos disse: “Autista só pode ser trabalhado com um método porque, de acordo com o diagnóstico

deles, eles não conseguem aprender de outra forma”. Nas ações realizadas em sala de aula predominavam o treinamento e as atitudes de contenção e controle do comportamento dos alunos. Pois bem, com essa metodologia negativa de ensino e convencional, obviamente o resultado não poderia ser satisfatório, pois os professores já estavam com visões negativas no sentido de que autistas não aprendem nada, mas podemos observar que essa metodologia empregada não estava correta e precisa ser mudada.

De acordo com Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi e Regina Basso Zanon (2020), elas destacaram os resultados de um trabalho que realizaram sobre as práticas pedagógicas e verificaram que uma das professoras, ao analisar sobre a sua atuação destacou um sentimento de culpa, como se verifica a seguir:

“Então assim ó, não foi difícil, mas hoje assim, eu até diria pra ti que eu poderia ter feito mais coisas, essa limitação que eu sinto assim, não é em relação ao aluno especial, mas é planejar as aulas, mesmo a gente tendo planejamento, planejando e organizando tudo, às vezes, fazer mais coisas diferentes pra ele, entende” (Professora 2);

“Às vezes eu até brinco, eu digo “ah, hoje eu tô me sentindo um profissional pela metade” daí me dizem “como assim?” Daí eu digo “ah, podia ter feito mais coisa e não fiz”. Então não é às vezes porque a gente não quer fazer, às vezes é a função geral né” (Professora 2).

Ainda, Santos (2008) sobre a prática pedagógica, destacou que “os professores devem direcionar sua prática pedagógica e tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes”.

Assim, podemos perceber que alguns professores ficam inseguros quando descobrem que terão alunos autistas em sua turma regular, muitas vezes por falta de capacitação, mas devemos buscar auxílio e por amor devemos transmitir o conhecimento de forma diversificada, nos adaptando a cada aluno, sendo assim poderemos alcançar melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados percebe-se que a inclusão de alunos autistas ainda não ocorre da forma desejada e esperada, isso porque muitas escolas não estão preparadas para atender a crescente demanda de alunos autistas. Inclusive existe a falta de capacitação e qualificação de professores para que possam de forma diligente realizar o ensino e a aprendizagem com didáticas inclusivas aos alunos com autismo.

Percebe-se que o tema “autismo” é de pouco conhecimento entre os professores, mesmo com várias demandas inclusivas que vêm sendo realizadas através das mídias atuais. O maior desafio para inclusão abordado no presente trabalho foi: a falta de capacitação e qualificação de professores, a dificuldade de práticas pedagógicas adequadas às necessidades e particularidades de cada aluno com autismo, uma vez que cada aluno é único e merece a melhor educação possível. Um ponto muito importante e que merece destaque é a necessidade da interação de professores, professores de apoio, da família do aluno autista e demais profissionais que realizam o acompanhamento desse aluno de buscarem em conjunto alternativas que ajudem o aluno autista a alcançar o melhor aprendizado possível.

Assim, destacamos que os professores devem sempre zelar por transmitir um ensino de qualidade, inovador, eficiente para todos os alunos, buscando de forma diligente integrar os alunos autistas nas turmas regulares, devem também se atualizar buscando se adaptarem de acordo com as inovações que aparecem, pois cada turma de alunos é única, possui suas ansiedades, desafios, dificuldades, necessidades, e arte de ensino é uma das mais belas, pois visa alcançar o resultado no futuro, e o futuro que buscamos sem dúvida é o melhor para todas as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ADURENS, Fernanda Delai Lucas e VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007#:~:text=Tratouse%20de%20um%20estudo%20de%20revis%C3%A3o%20da%20literatura%20professores%20a%20cerca%20da%20inclus%C3%A3o%20de%20estudantes%20com%20autismo%3F>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- ALMEIDA, Marina S. R. (2021). Protocolos oficiais diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Disponível em: . Acesso em: 09 jul. 2023.
- ÂNGELO, Jamisson da Silva (2021). O papel do professor na inclusão do aluno autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alunoautista#:~:text=O%20professor%20%C3%A9%20um%20mediador,m%C3%A3os%20para%20ajudar%20esse%20aluno.>> Acesso em: 12 jul. 2023.
- BERTAZZO, Joise de Brum, DRESCHER, Dailani Cassol e SCMIDT, Carlo (2014). Formação de professores para o atendimento ao transtorno do espectro do autismo: uma revisão de literatura baseada em periódicos da educação especial. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/300333589_FORMACAO_DE_PROFESSORES_PARA_O_ATENDIMENTO_AO_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_DO_AUTISMO_UMA_REVISAO_DE_LITERATURA_BASEADA_EM_PERIODICOS_DA_EDUCACAO_ESPECIAL>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- FAVORETTO, N. C.; Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(1), 103-116.
- GAUDERER, E. C. Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987.
- LEITE, C. F. As experiências docentes com o método Teacch no atendimento de crianças autistas no ensino regular. 2016. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ipatinga, 2016.
- MONTEIRO, Maria Inês Bacellar e BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. Disponível em: < <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346>>. Acesso em: 11 jul. 2023. 11
- NEUROCONECTA, 2019. O papel do professor de apoio especializado para os autistas. Disponível em: . Acesso em: 10 jul. 2023.
- ROSA, Anna Paolla de Mello e, PRADO, Hellen Pereira de Paula, FABIÃO, Renata La Puma e FESTA, Priscila Soares Vidal (2017). O PROFESSOR E A INCLUSÃO DO EDUCANDO AUTISTA NA ESCOLA COMUM DO ENSINO REGULAR: OS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Disponível em: < <file:///C:/Users/Nathan%20Bortolon/Downloads/212-618-1-SM.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- SANTOS, A. M. T. dos. Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar. CRDA, São Paulo, 2008.
- SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 12-27, abr. 2010.
- SILVA, Juliana Jesus da, PERES, Cristiane Pereira Peres e PRZYLEPA, Mariclei. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57465/1/2020_art_jjsilvacpperes.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (org.). Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 99-116.
- VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014. Disponível em: . Acesso em: 11 jul. 2023.
- WEIZENMANN, Luana Stela, PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki e ZANON, Regina Basson. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwf/#>>. Acesso em: 11 jul. 2023.



Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,

CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>