

REVISTA

CICEP

EVOLUÇÃO

DEZEMBRO DE 2024 V.3 N.12

ISSN: 27645363



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/12/2024



SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

Nº 12

Dezembro 2024

Publicação

Mensal (dezembro)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, Torre A - 61 – Quinta da Paineira - 03152-155

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 3, n. 12 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/12/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UNIDADE ESCOLAR

Natália Moreira de Miranda Miguel..... 04

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela dos Santos 10

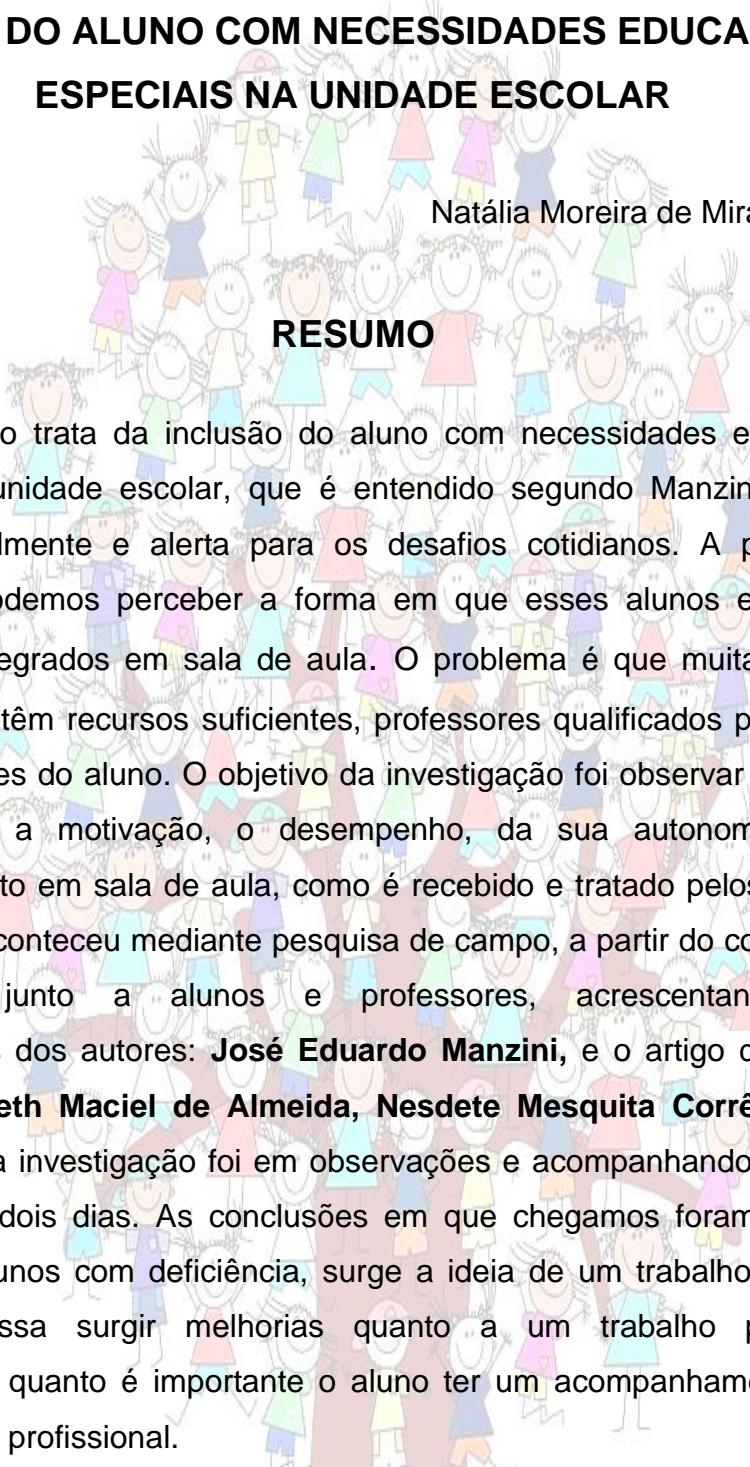
HISTÓRIA E CULTURA AFRO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA

Luciane de Lima Silva 26

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luan Merida de Medeiros..... 39

INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UNIDADE ESCOLAR



Natália Moreira de Miranda Miguel

RESUMO

Este artigo trata da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na unidade escolar, que é entendido segundo Manzini, um tema polêmico atualmente e alerta para os desafios cotidianos. A partir dessa observação podemos perceber a forma em que esses alunos estão sendo inseridos e integrados em sala de aula. O problema é que muitas unidades escolares não têm recursos suficientes, professores qualificados para atender as necessidades do aluno. O objetivo da investigação foi observar de perto as necessidades, a motivação, o desempenho, da sua autonomia de seu desenvolvimento em sala de aula, como é recebido e tratado pelos demais. A investigação aconteceu mediante pesquisa de campo, a partir do contato ou de experiências junto a alunos e professores, acrescentando alguns conhecimentos dos autores: **José Eduardo Manzini**, e o artigo das autoras: **Carina Elizabeth Maciel de Almeida, Nesdete Mesquita Corrêa**. A forma como realizei a investigação foi em observações e acompanhando o aluno de perto durante dois dias. As conclusões em que chegamos foram em que a inclusão de alunos com deficiência, surge a ideia de um trabalho em equipe para que possa surgir melhorias quanto a um trabalho pedagógico, percebemos o quanto é importante o aluno ter um acompanhamento de um professor e um profissional.

Palavras Chaves: Intervenção, Integração, Inclusão e desenvolvimento.

Apresentação: Esse trabalho trata da inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais na escola, de como o aluno é inserido em sala de aula, e se o professor tem modificado a sua prática pedagógica após receber esse aluno com deficiência. Escolhemos esse tema, pois é um

Natália Moreira de Miranda Miguel

assunto recente em nossa sociedade onde a cada dia podemos observar a dificuldades da inclusão desses alunos. A pesquisa foi realizada na unidade particular, utilizamos o embasamento do autor: José Eduardo Manzini, Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola.

Introdução

Nesse trabalho analisamos um o aluno J.V ele possui necessidades educacionais especiais, nesse caso os profissionais ainda não têm seu diagnóstico, ele possui dez anos de idade, está cursando o 5º. ano na rede particular. Podemos verificar como é a inserção desse aluno e como ele interaja em sala de aula com os outros alunos, como é a prática pedagógica do professor e se ele se sente preparado para lhe dar com esse tipo de situação.

Podemos analisar conforme nossas observações o que vem acontecendo com a inclusão na sala de aula, as dificuldades dos alunos, se o professor realmente está preparado para receber um aluno com inclusão e se o aluno participa das aulas. Para isso foi realizada uma pesquisa de campo para observar um aluno e ver se a inclusão está presente ou não nessa sala de aula. Foi analisado o comportamento do aluno e com isso pudemos chegar a conclusão do nosso trabalho.

Justificativa

Segundo Mantoan, a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e da regular e da regular, e o próprio conceito de integração. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A integração tem como objetivo inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Foi analisado o comportamento do aluno J.V não é natural de sua idade, trazendo com ele dificuldades de se envolver com as atividades propostas por conta de sua distração.

Segundo Almeida e Corrêa este artigo tem como objetivo de analisar o discurso da “inclusão bem como algumas das políticas educacionais implantadas no nosso sistema educacional”.

No primeiro dia de observação o aluno J.V se sentiu ameaçado ficou muito quieto por alguns instantes, não se sentiu muito à vontade com a presença de uma pessoa desconhecida. Nessa unidade escolar eles trabalham com a rotina semanal os alunos já sabem o que será dado no dia, cada aluno possui uma agenda onde é feita a comunicação entre a unidade e os pais. Todos os dias a agenda é analisada pelo professor, esse aluno J.V participa do reforço proporcionado pela unidade escolar. O aluno J.V chega na sala de aula entre cinco a dez minutos antes do outros alunos, onde o mesmo não organiza seu material e nem retira sua agenda, todos os dias a professora reforça esse pedido e a organização de seu material é fica espalhado pela sala inteira, aonde muitos dos alunos saem recolhendo ou tropeçando em seus materiais.

Possui grande déficit de atenção se distrai com muita facilidade com seus materiais, utensílios e barulhos, participa muito pouco das aulas, não chegando até o final da atividade sempre seus deveres são feitos pela metade. Muitas vezes a professora chamou sua atenção para que ele voltasse a copiar a lição da lousa ou que respondesse o seu material complementar (a unidade trabalha com sistema Objetivo). O aluno comprehende o que é dito, porém não tem a facilidade de te responder, como por exemplo: Foi perguntado ao J.V porque não estava copiando sua lição ele mal olhou nos olhos da professora respondendo: - Não Sei.

No segundo dia de observação o J.V participa tranquilamente nas aulas de Ed. Física se envolvendo com as atividades, se distraindo poucas vezes com as flores e árvores que possui na parte externa da quadra. Ao retornar na sala de aula ele conta e comenta o que foi feito e a forma em que ele fez, nesse dia ficou muito feliz, pois os amigos da sala de aula estavam lhe elogiando, pois salvou o time de uma competição. Pela observação da professora o aluno J.V vem se envolvendo cada dia mais com os outros alunos

ficando menos tempo sozinho, a professora vem trabalhando a cada dia em sala a adaptação e o respeito dos outros alunos com J.V.

Pois anteriormente ele ficava sozinho em sala, no intervalo e na hora da saída ficava andando sozinho pelo pátio e hoje esse aluno vem participando de conversas entre eles, atividade em dupla, na hora da saída ele costuma a ficar na mesa juntos com os outros amigos. J.V ainda tem pouco rendimento em sala, porém em provas tem um bom desempenho conseguindo atingir a média.

Segundo o autor Eduardo José MANZINI.

As atitudes positivas aumentaram, mas não incondicionalmente. As crianças relataram as dificuldades do processo e a necessidade de transformações na escola e na classe para que os alunos com deficiência mental de fato aprendam e se integrem socialmente. As crianças apontaram, inclusive, a importância da articulação entre o ensino especial e o ensino comum, a necessidade de serem oferecidos recursos diversos para atender às necessidades de cada criança.

Podemos observar que o aluno J.V trabalha com o mesmo material e sistema que os outros alunos, ele consegue absorver o conteúdo como os outros alunos, porém não consegue se concentrar na matéria que está sendo dada, o aluno ou está folheando um dicionário, uma outra apostila menos a que está sendo trabalhada no momento.

Foram analisadas nesses dois dias algumas atitudes suspeitas para sua idade como, por exemplo: Comer borracha, colocar objetos na boca (clips, cola, apontador) e sempre a professora intervém, possui uma ortografia ilegível e déficit em coordenação motora grossa.

É muito importante deixar crianças, adolescentes e adultos que possuem deficiência sobre a Lei Federal nº 7.853 que lhe dá o direito das pessoas portadoras de deficiência, que assegura essas pessoas que possuem necessidades especiais. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Segundo Almeida e Corrêa, a inclusão é enfatizada pela sua abrangência a diferentes grupos excluídos, o que a torna um processo social que busca favorecer parcela da população, geralmente desfavorecida social e economicamente.

Identificar o processo de inclusão como mecanismo de manutenção do poder econômico não nos impede de lutarmos pela concretização de ideias almejados há séculos, ou seja, lutarmos por melhores condições de vida e de participação na sociedade.

Considerações finais

A educação especial também é uma modalidade escolar, mas infelizmente ainda a uma falta de atenção a essa modalidade e falta de preparo para os profissionais da educação, possui propostas pedagógicas e deve funcionar como um apoio, complemento e suplemento aos alunos da educação escolar. Estão esquecendo-se de exercer o que a Lei comanda. Falando em geral essas crianças sofrem ao não ser bem aceita, os seus olhares mudam ao ser bem aceita, reconhecida, elogiada pude observar, acompanhar de perto como é trabalhar sem ter um suporte de apoio a essas crianças, de não poder ter uma assistência de como trazer sua atenção de como motivar e trabalhar com esse déficit.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 7.853, 24 de outubro de 1989.** Disponível em :<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/df7853.php> Acessado em 15 de Maio de 2013.

MANZINI, Eduardo joséie. **Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola.** São Paulo: ABPEE/FAPESP, 2007.

ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel, CORRÊA, Nesdete Mesquita. O Impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. **Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola**ABPEE/FAPESP. 1º edição.pp 245-253, 2007.



GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA DOS SANTOS

RESUMO

O gestor tem um papel importante nas ações com as crianças, é através dele que muito se aprende, administrar nem sempre é tarefa fácil por isso a ajuda e sempre bem-vinda, a escola é o lugar onde os alunos passam a maior parte do tempo é para que haja uma educação de qualidade é necessário que o corpo de gestores amplie seu papel e trabalhe junto ao grupo, aos alunos, a comunidade, dentro de uma gestão democrática há muito trabalho a fazer e um grande compromisso, hoje a educação passa por grandes desafios que de certa forma atrapalha e muito o trabalho, estudos, pesquisas são realizadas de maneira à melhora a qualidade de educação e também ajudar os gestores a direcionarem um trabalho que fortaleça o papel da educação hoje. Desafios são muitos, pois as famílias exigem seus direitos e esquecem seus deveres. E muito importante que os gestores ao assumir seu cargo entendam seu papel que nem sempre é tão fácil, a escola precisa de acreditar no melhor sempre, o trabalho mostra o papel e trabalho dos gestores. A educação infantil berço do conhecimento necessita de um trabalho que fortalece o lado lúdico da criança, ser gestor na infância e direcionar um percurso que seguirá para uma vida.

Palavras-Chave: Gestor. Infância. Conhecimento. Trabalho. Educação.

ABSTRACT

The manager has an important role in actions with children, it is through him that much is learned, managing is not always an easy task so the help and

always welcome, school is where students spend most of their time is For a quality education there is a need for the management body to expand its role and work with the group, the students, the community, within a democratic management there is a lot of work to do and a great commitment, today education goes through great Challenges that somewhat hinder work, studies, research are conducted in ways that improve the quality of education and also help managers direct work that strengthens the role of education today. Challenges abound as families demand their rights and forget their duties. It is very important for managers to assume their role to understand their role that is not always so easy, the school needs to believe in the best always, work shows the role and work of managers. Early childhood education cradle of knowledge needs work that strengthens the playful side of the child, being a manager in childhood and directing a path that will follow for a lifetime.

Keywords: Manager. Childhood. Knowledge. Job. Education

INTRODUÇÃO

A gestão é vista como o grande responsável pela organização de uma escola , entender suas obrigações está prevista em leis que amparam os gestores, apesar de a educação ter menos cobrança que um fundamental os princípios são os mesmos.

Entender a comunidade, o histórico do aluno, ampliar olhares, costumes, ampliar conhecimento e valorizar a educação está presente neste percurso.

O gestor é aquele que precisa entender seu corpo discente para pode fortalecer seu trabalho, seus olhares.

O gestor escolar é aquele que tem um olhar amplo sobre os trabalhos que acontecem na escola; por isso é importante que seu trabalho se amplie valorizando os princípios educacionais. E o gestor que fortalece o projeto político pedagógico garantindo ações positivas, seu trabalho é grande por isso entender seus deveres, direitos fazem parte de sua função, exerce o papel de

gestor hoje não é tão fácil quanto se imagina, a parceria é muito importante, o ensino aprendizagem depende de todos os que acreditam em uma educação de qualidade, ampliar uma educação reflexiva e libertadora está presente em um das atividades da educação

A gestão democrática, então, pode ser entendida, como ampliação da participação da comunidade, baseando-se nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia (cada escola assuma suas decisões, analise suas prioridades de forma a atender as peculiaridades locais). Os principais instrumentos promotores desse modelo de gestão são, sobretudo: a criação dos conselhos escolares, associações de pais e mestres e de grêmios estudantis, a elaboração de um projeto político pedagógico em âmbito interno com participação efetiva dos membros da comunidade escolar, e, como já citado, a escolha direta dos diretores (LIMA, 2011, p. 49)

Ser gestor e direcionar seu trabalho, compartilhar ações cidadãs, ligada a democratização da educação, entender a criança fortalece o conhecimento, tendo base de ações e projetos que ajude tanto o gestor, quanto as crianças.

Todo gestor precisa entender seu papel e seu espaço ampliando olhares, razões e sentimentos, a educação precisa de profissionais empenhados a favorecer a aprendizagem e conhecimento, fazendo da escola o melhor espaço para a criança aprender brincando.

CAPITULO I

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Cury apud Oliveira (2008, p. 205), “A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos”.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento

dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescer e, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY apud OLIVEIRA, 2005, p. 20).

Para Cury apud Oliveira (2005, p. 20), “A cidadania como meta de uma República Federativa e Democrática não se instaura sem a presença forte dos governados”. Assim, a gestão democrática, deve possibilitar aos seus governados, a comunidade escolar, um projeto pedagógico que contribua para formação de cidadãos participativos, que não se isentem de suas responsabilidades, cidadãos que discuta, questione e participe ativamente no processo.

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p.96).

Segundo Paro (2005, p. 17), “é neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino.”

É preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, consequente, para a melhoria da qualidade do ensino. “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”. (GADOTTI, 2004. p. 16).

O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consciente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (PARO, 2005, p. 19).

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO 1996, p.151)

Para Oliveira (2008, p.64) “Novas formas de organização e controle do sistema de ensino vem resultando em mudanças nas relações de trabalho na escola [...]”, a autora nos aponta uma dimensão de gestão democrática que repousa na relação estabelecida no interior da escola.

Para Sander (2005, p. 127) “A definição de gestão da educação aproxima-se, assim, dos conceitos de governo, governação ou governança, termos extensamente utilizados na educação”. Ainda para este mesmo autor, é importante destacar que: No âmbito dessa definição compreensiva, desenvolvem-se as chamadas funções pedagógicas específicas nas instituições de ensino, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em outros estatutos legais, como planejamento, e administração escolar, supervisão escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional. O significado das habilitações pedagógicas no cotidiano da escola

está em função da relevância política e cultural da gestão, que abarca a totalidade das relações que ocorrem no interior das instituições de ensino e entre estas a sociedade (SANDER, 2005, p. 127).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9394/96), as normas de gestão estão definidas da seguinte forma: Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1998).

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY apud OLIVEIRA, 2005, p. 20).

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p.96).

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois:

- a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola;
- b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A

apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151)

A educação das crianças se constitui como uma preocupação social, e durante um percurso longo de tempo a educação voltada para elas era considerada uma responsabilidade das famílias, ou seja, do grupo social a que pertenciam. O aprender era envolto ao mundo dos adultos e demais crianças do seu convívio diário, a fim de vivenciar as tradições desse grupo e adquirir conhecimentos necessários para a sobrevivência e as exigências de uma vida adulta. É possível perceber através desse período da história que não houve nenhuma instituição que detinha a responsabilidade de compartilhar e colaborar com os pais e a comunidade frente à educação da criança (BUJES, 2001).

CAPITULO II

PAPEL DO GESTOR

O papel da diretora de escola municipal está marcado pela dimensão de liderança, passando pela questão da forma de sua seleção para o cargo, e de sua profissionalização, a base do conhecimento para a ação administrativa. Aparece também a questão da diretora como educadora e como líder comunitária, bem como a ação específica da diretora, com o seu plano de direção, divisão de tarefas, cargo de trabalho (CASTRO, 2000, p. 73)

De acordo com Machado (2000), o papel do gestor da escola descentralizada deve: · Estar, permanentemente, empenhado na capacitação dos seus docentes, para melhor o desempenho e o seu trabalho em equipe; · manter comunicação e trocar informações com o nível governamental, para manter-se informados sobre as orientações acerca da política educativa; com gestores de outras escolas para trocar experiências e ideias, visando à melhora do trabalho pedagógico; com professores e funcionários da escola, visando a sinergia do trabalho coletivo na elaboração e execução do seu planejamento e a obtenção de resultados positivos; com os pais dos alunos e demais membros da comunidade, propiciando a participação deste na vida escolar e as suas contribuições para o melhoramento.

Almeida (apud COSTA, 2007) garante que o “bom diretor é aquele que sabe articular um bom projeto e que cria harmonia na escola. Junta pai e alunos para uma conversa, dialoga com as autoridades e ouve a comunidade e professores”.

Segundo Chiavenato(2000 p. 161) Motivação se refere ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é dirigido em direção aos objetivos que possam satisfazer essas necessidades. O gestor dentro de uma organização não é apenas um líder, é sobretudo mediador da atuação, participação e envolvimento, buscando ser referência através da cumplicidade da delegação de tarefas. O líder direciona as ações, confiante no potencial dos seus colaboradores, para exercer com qualidade este papel é de fundamental importância que o gestor traga consigo algumas virtudes como: iniciativa, determinação, proatividade, o hábito de saber ouvir e de estar aberto para sugestões.

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

Neste sentido é colocado por Gadotti (2004), que não podemos pensar que a gestão democrática resolverá todos os problemas de Ensino ou da Educação: mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (GADOTTI, 2004, p. 92)

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY apud OLIVEIRA, 2005, p. 20).

Segundo Maximiano (2007), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com a finalidade de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais necessárias.

O artigo 12 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a) destaca as principais incumbências da gestão escolar nas unidades de ensino com a seguinte redação: Os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

De acordo com Brasil (2004), para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários de distribuição do poder no seu interior.

Conforme Lourenço Filho (2007) são deveres dos diretores:

1- estimular o andamento dos programas de ensino, a execução de instruções metodológicas e a compreensão dos padrões de rendimento, superintendendo-os em todas as classes;

2- interpretar e fazer executar as diretrizes assentadas pela mais alta administração, adaptando-as ao trabalho dos mestres e alunos da escola;

3- saber inspirar os melhores critérios de avaliação do trabalho escolar, renovando ou modificando recomendações junto aos professores, sempre que necessário, e documentado de forma sistemática todo o trabalho que a escola realize;

4- exercer funções de liderança no ensino e trabalhos administrativos, sugerindo recursos de investigação no interesse da eficiência geral dos serviços;

5- fazer manter os serviços de conservação e asseio de modo impecável;

6- esforçar-se no sentido de crescente eficiência e aperfeiçoamento de suas funções.

Sendo que as constantes mudanças sociais, econômicas e políticas exigem que a escola atenda a essas demandas, e nesse sentido nascem os desafios que devem ser analisados e transformados em ação por toda a equipe de profissionais da instituição. E a escola deve estar de acordo com os interesses que a sociedade atual demonstra, sendo muitas vezes necessária uma re-estrutura do ambiente educacional, pois a “a aprendizagem agora ocupa toda a vida das pessoas, além da escola, adquirem-se conhecimentos em diversos espaços, no familiar, no social e no virtual” (TRES, 2010, p. 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geralmente em uma unidade escolar há o diretor, vive diretor e coordenador que juntos tentam alcançar as metas de organização anual qualificando um trabalho que reflete na qualidade da educação.

O gestor tem um papel de extrema importância na vida escolar da unidade e dos alunos que ali frequentam, escola de qualidade requer trabalho e a valorização do espaço escolar exige de todos que ali convivem um olhar especial sobre o que acontece ali e a estrutura física, uma vez que quem gosta de entrar numa escola fria, escura ou pichada sem carinho e afeto.

Ouvir o professor também é uma ação hoje, muitos vão para a escola para brincar de violência de agressão, e preciso cuidar do entorno, da escola e de si próprio deixando um futuro atraente e não medonho. A educação de qualidade exige das pessoas e por sua vez devem acompanhar o que o sistema exige. Hoje é fato que existem muitas instituições com seus planos e metas, é muito importante que as pessoas façam de fato, motivos para melhorar.

A cultura de conhecimentos é muito grande e precisa ser estimulada de maneira a crescer, a educação é um processo continuo que é para a vida toda, se aprende a todo dia.

Enriquecer o currículo individualmente é muito importante na vida das pessoas. Quanto mais as tecnologias avançam mais as pessoas precisam ter consciênciia de que o estudo é importante para a vida das pessoas.

Trabalhar está entre os princípios de uma vida com qualidade. Investir em si mesma é uma ação que as pessoas devem e precisam acreditar. Segundo Kramer (2010, p.82) "[...] possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos." O educador em seu conceito educacional sempre deve conduzir uma aproximação de seus alunos para que possam trabalhar com aproveitamento o seu conteúdo, é importante que tanto o

professor como o aluno tenham que estar dispostos a cooperar para um bom andamento escolar.

A exigência do mercado vai além do esperado, a mídias exigem e as faculdades precisam forçar a qualidade no ensino. Continuar o ensino é necessário para acompanhar o sistema, muito se aprende, e a transmissão depende muito das escolas, instituições e das pessoas. Os cargos de gestores contribuem para uma gestão democrática auxiliando no aprendizado educacional.

O trabalho faz um levantamento de algumas ações que devem ser exercidas pelos gestores, hoje a educação enfrenta desafios que precisam ser entendidos e trabalhados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. A atividade lúdica e a empresa. SANTOS, S. M. P. dos (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 6. Edição. Petrópolis: Vozes, 2008, cap. 2, p. 25-28.

ANTUNES, Angela. Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã; v.8).

ARAUJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. Campinas, 2005. Disponível em: . Acesso em: 05 jul. 2019..

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDD 2008a. Disponível em: . Acesso em: 30 jul. 2019

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. vol. 1. Brasília : MEC, SEB, 2004.

_____. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor - vol. 5 - Brasília : MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Lei. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BASSEDAS, E. Et al. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOTTI, Maria Regina Vianna e; SANTOS, Santa Marli Pires dos. Saúde vira brinquedo: proposta lúdica de educação para a saúde. Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, cap.3, p. 13-22.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática.(2008) In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. Autonomia da Escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofício da Participação Coletiva. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Mudanças No Mundo Do Trabalho E A Educação: Novos desafios para gestão.In: In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. José C. Libâneo, João F. de Oliveira, Mirza S. Toshi-São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão Democrática da Educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão Educacional: Novos Olhares Novas Abordagens. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996

_____, Gestão Democrática da Escola Pública. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

_____, Administração Escolar, Introdução Crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

SARUBI, Érica R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In.: Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. Anais. Disponível em: . Acesso em: agosto 2010.

SAVIANI, Demeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

SILVA, Claudinéia Alzira da; CUNHA, Cristiane da. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantamentos na Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 2000.

TRES, Janialy A. A. Desafios do gestor escolar para a mudança organizacional da escola. Acesso em: 20 junho 2019.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciência, Saúde. Manguinhos, vol.12 (suplemento), p.183-203, 2005.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. Elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Editora, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996, p. 6-9.



HISTÓRIA E CULTURA AFRO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA

Luciane de Lima Silva

RESUMO

A história e a cultura afro representam um legado profundo de resistência, identidade e contribuição para a construção da sociedade, enriquecendo-a com suas tradições, saberes e expressões culturais. Este artigo analisa a legislação referente ao ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, com foco na Rede Municipal de Educação de São Paulo, destacando o compromisso com a inclusão dessas temáticas na Educação Infantil. A pesquisa, baseada em levantamento bibliográfico e análise da legislação vigente, visa identificar os desafios que ainda persistem nas escolas em relação ao tratamento desse tema, especialmente no contexto da Educação Infantil. A abordagem envolve elementos como criatividade, sensibilidade, ludicidade, arte e tecnologia, que permeiam as interações cotidianas e refletem a complexidade do ser humano. A partir de uma revisão de literatura, o artigo discute esses aspectos e aponta que, apesar dos avanços, ainda existem obstáculos para a plena implementação do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras, ressaltando a necessidade de maior atenção à sua aplicação para garantir o cumprimento legal e promover o conhecimento entre as crianças.

Palavras-chave: Cultura Afro; Educação; Educação Infantil.

ABSTRACT

Afro-Brazilian history and culture represent a profound legacy of resistance, identity and contribution to the construction of society, enriching it with its traditions, knowledge and cultural expressions. This article analyzes the legislation regarding the teaching of African and Afro-Brazilian cultures in schools, focusing on the Municipal Education Network of São Paulo, highlighting the commitment to the inclusion of these themes in Early Childhood Education. The research, based on a bibliographical survey and analysis of current

legislation, aims to identify the challenges that still persist in schools in relation to the treatment of this theme, especially in the context of Early Childhood Education. The approach involves elements such as creativity, sensitivity, playfulness, art and technology, which permeate daily interactions and reflect the complexity of the human being. Based on a literature review, the article discusses these aspects and points out that, despite the advances, there are still obstacles to the full implementation of the teaching of African and Afro-Brazilian cultures, highlighting the need for greater attention to its application to ensure legal compliance and promote knowledge among children.

Keywords: Afro Culture; Education; Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A história e a cultura afro são pilares fundamentais para a compreensão da diversidade e riqueza cultural que compõem a identidade brasileira. A história e a cultura afro são elementos essenciais na formação da sociedade brasileira, marcando profundamente suas tradições, valores e identidades. Desde a chegada dos povos africanos durante o período colonial, suas contribuições têm sido vastas, abrangendo áreas como a música, a culinária, a religião e a linguagem (NUNES et al., 2024).

A cultura negra ocupa um papel central na formação da identidade brasileira, sendo uma das principais forças que moldaram a história, a cultura e a sociedade do país. Desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, trazidos como escravizados, suas influências permeiam diversos aspectos da vida brasileira, constituinte uma herança cultural rica e diversificada, essencial para a compreensão do que significa ser brasileiro (MENEZES NETO, 2018).

A presença da cultura negra no Brasil se manifesta de forma vibrante em diversas áreas, como música, dança, religião, culinária, língua e artes. Gêneros musicais como samba, maracatu e afoxé têm raízes profundas nas tradições africanas e hoje são ícones do patrimônio cultural brasileiro. As religiões de matriz africana continuam a ser praticadas, preservando rituais e tradições que mantêm vivas as raízes culturais africanas (VERRANGIA, 2010).

Na culinária, pratos como feijoada, acarajé e vatapá refletem a influência africana na alimentação brasileira, incorporando ingredientes e técnicas que

hoje fazem parte do cotidiano. A língua portuguesa falada no Brasil também carrega palavras de origem africana, demonstrando a profundidade dessa influência.

Além do campo cultural, a cultura negra tem sido um pilar na luta por justiça social e direitos civis no Brasil. Movimentos como o Movimento Negro têm desempenhado um papel crucial na promoção da igualdade racial, na denúncia do racismo e no reconhecimento das contribuições afro-brasileiras para a sociedade. Dessa forma, a promoção da cultura negra não é apenas uma celebração cultural, mas também uma promoção de direitos humanos e de democracia, fortalecendo a luta contra a discriminação e a exclusão social (VERRANGIA, 2010).

A relevância da cultura negra no Brasil transcende suas contribuições culturais; ela está no cerne da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural. O reconhecimento e a valorização dessa cultura são passos essenciais para que o Brasil enfrente seu passado colonial e escravocrata, reconheça as contribuições dos afrodescendentes e promova uma identidade nacional que celebre sua diversidade. A cultura negra não é apenas parte da história do Brasil; é uma força viva e dinâmica que continua a moldar o presente e o futuro do país (MENEZES NETO, 2018).

A valorização e o reconhecimento das culturas afrodescendentes são fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Essas culturas, profundamente enraizadas na história e identidade nacionais, oferecem uma riqueza inestimável de saberes, práticas e tradições que têm contribuído significativamente para a formação cultural, social e econômica do país.

Integrar e respeitar as culturas afrodescendentes em todos os âmbitos da vida social, inclusive na educação, é um avanço no combate ao racismo e na promoção da diversidade como um valor central. Esse reconhecimento é vital não apenas para a justiça histórica, mas também para a construção de um futuro em que todas as vozes e experiências sejam valorizadas e celebradas, contribuindo para uma nação mais justa, plural e unida (MENEZES NETO, 2018).

Discutir africanidades na Educação Infantil é de extrema importância, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e

consciente de sua diversidade cultural. A introdução desse tema nos primeiros anos de escolarização valoriza as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da identidade nacional e promove o respeito e a apreciação das diferenças, combatendo preconceitos e estereótipos (GARCIA, 2019).

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. É nesse período que elas começam a formar suas percepções sobre o mundo, absorvendo valores e construindo suas identidades. Incluir conteúdos relacionados às africanidades garante que as crianças compreendam a riqueza e a diversidade da cultura afro-brasileira, percebendo-a como parte essencial de nossa história e sociedade. Isso é fundamental para combater a invisibilidade histórica frequentemente imposta às culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente no ambiente escolar (BOLOGNA, 2019).

Além disso, abordar africanidades na Educação Infantil tem um impacto significativo na construção de identidades positivas para as crianças negras, que passam a ver suas raízes culturais representadas e valorizadas. Isso fortalece sua autoestima e contribui para o desenvolvimento de uma identidade cultural orgulhosa. Para as crianças não negras, esse aprendizado promove a empatia e o respeito pelas diferenças, elementos essenciais para a convivência em uma sociedade multicultural (NUNES et al., 2024).

O estudo das africanidades também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Ao aprender sobre as contribuições e a resistência das culturas africanas e afro-brasileiras, as crianças são incentivadas a refletir sobre temas como racismo, discriminação e desigualdade, desenvolvendo uma postura ativa contra essas questões (FARIAS, 2016).

Ao discutir africanidades na Educação Básica e em especial, na Educação Infantil, as escolas cumprem com a legislação vigente, como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa abordagem não apenas atende a um requisito legal, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente em nossa sociedade (CAVALLEIRO, 2000).

No entanto, apesar de sua importância, essas heranças culturais foram frequentemente marginalizadas e invisibilizadas ao longo dos séculos. Atualmente, o estudo da história e cultura afro, fortalecido por legislações como a Lei 10.639/03, busca resgatar e valorizar essas influências, promovendo uma educação mais inclusiva e comprometida com a igualdade racial (MUNANGA, 2019).

Este trabalho tem como foco investigar e discutir a importância da história e da cultura afro, bem como sua influência nas sociedades contemporâneas, com destaque para o Brasil.

A minha aproximação com o tema vem de um interesse pessoal e acadêmico em compreender a formação cultural brasileira e as contribuições históricas das populações africanas e afrodescendentes. Essa abordagem surge da percepção de que, apesar da legislação vigente e dos avanços nas discussões sobre o tema, ainda há lacunas no ensino e reconhecimento pleno da cultura afro-brasileira no espaço escolar e social.

A justificativa para o desenvolvimento deste artigo está na necessidade de valorizar e integrar a história afro-brasileira no currículo escolar, conforme previsto na Lei 10.639/2003, e na construção de uma educação antirracista (BRASIL, 2003).

O problema da pesquisa parte da questão: por que, apesar da legislação e da crescente conscientização, ainda é difícil implementar efetivamente o ensino de história e cultura afro nas escolas? A hipótese levantada é que essa dificuldade está associada à falta de formação adequada dos educadores, à resistência institucional e à reprodução de estereótipos e preconceitos sociais.

O objetivo geral deste artigo é analisar as barreiras e os avanços no processo de implementação do ensino de história e cultura afro no Brasil. Como objetivos específicos, busca-se: 1) investigar a percepção dos professores sobre a temática; 2) avaliar os desafios enfrentados pelas escolas no cumprimento da legislação; e 3) propor estratégias pedagógicas para a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

2.

MÉTODO

A metodologia utilizada para a presente pesquisa sobre a história e cultura afro foi baseada em uma abordagem qualitativa, que visa compreender e analisar as questões socioculturais e educacionais relacionadas ao tema. A pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica de obras e artigos acadêmicos que tratam das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira, bem como das políticas públicas voltadas para a valorização dessa herança cultural, como a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

O estudo fundamenta-se na análise de obras, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que discutem a temática da educação étnico-racial, com foco na revisão da literatura recente e relevante, focando em autores que discutem as pedagogias antirracistas, como Bell Hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2017), e Kabenlege Munanga (2019), além de relatórios e pesquisas que avaliam a implementação da legislação em questão.

Essa abordagem permitiu uma análise crítica das barreiras estruturais e culturais que dificultam a efetivação da lei, assim como dos avanços já alcançados nas práticas pedagógicas e na formação docente voltada para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Dessa forma, a pesquisa visa oferecer uma contribuição teórica e prática para o entendimento das questões étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, propondo caminhos para a efetiva valorização da diversidade cultural nas escolas.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem bibliográfica e documental, cujo objetivo foi reunir e analisar teorias e documentos que discutem a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira no contexto educacional brasileiro. As fontes foram selecionadas de maneira criteriosa, buscando autores que oferecem uma compreensão profunda das barreiras e avanços na adoção dessa temática nas escolas.

Um dos principais documentos utilizados foi a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses textos legais serviram como base para avaliar o que está formalmente proposto em termos de inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Menezes Neto (2018); o autor foi utilizado para compreender as resistências enfrentadas no processo de implementação da legislação nas escolas, assim como a percepção dos educadores sobre o tema. Menezes Neto analisa as estruturas de poder e preconceito ainda presentes no ambiente escolar, oferecendo uma visão crítica sobre os desafios que dificultam a aplicação efetiva da Lei 10.639/03.

Kabengele Munanga (2019), um dos principais teóricos sobre a questão racial no Brasil que oferece uma análise detalhada sobre a descolonização do currículo escolar. Ele argumenta sobre a importância de valorizar e integrar a história e cultura afro-brasileira no ensino, apontando as falhas no sistema educacional que perpetuam a invisibilização da contribuição africana na formação da identidade brasileira.

Bologna (2019), que apresenta uma análise profunda sobre as questões étnico- raciais no contexto educacional brasileiro, enfatizando a importância de integrar a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A autora defende que a educação deve ser um espaço de promoção da diversidade e de combate às desigualdades raciais, criticando as narrativas históricas que frequentemente marginalizam a contribuição de grupos étnicos não europeus.

Documentos e Políticas Públicas que foram consultados sobre diversidade cultural e a importância da inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afrodescendente no currículo escolar, que corroboram a necessidade de transformar as práticas educacionais para refletir a pluralidade cultural da sociedade (FARIAS, 2016).

Com base nesses teóricos e documentos, a pesquisa propôs uma análise comparativa entre a teoria e a prática, revelando as lacunas existentes na implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira. As resistências institucionais, a falta de formação de professores, e a escassez de

materiais adequados foram identificadas como os principais obstáculos. Ao mesmo tempo, as propostas de pedagogias críticas e inclusivas sugerem caminhos para superar esses desafios e efetivar uma educação verdadeiramente multicultural.

A pesquisa bibliográfica, portanto, não apenas sistematiza o conhecimento existente, mas também contribui para o debate sobre a importância de políticas educacionais que favoreçam a equidade e a inclusão de todas as culturas que compõem a identidade nacional.

2.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados da pesquisa apresentada seguiu uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, permitindo uma análise aprofundada das teorias existentes sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira.

O primeiro passo foi definir o tema central da pesquisa: a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, conforme previsto pela Lei 10.639/03. A partir daí, foi estabelecido o problema da pesquisa, que consistia em investigar as barreiras e os avanços no processo de implementação da lei, além de entender a percepção dos professores e propor estratégias pedagógicas para valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Foi realizada uma busca detalhada de obras e artigos científicos que abordassem o ensino de história e cultura afro-brasileira. As principais fontes de dados incluíram livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses de pós-graduação, além de documentos oficiais como diretrizes curriculares e legislações educacionais. Autores de destaque, como Menezes Neto (2018) e Munanga (2019), foram selecionados como base teórica central para analisar o avanço e os desafios da implementação da legislação.

Após a coleta das referências, os dados foram organizados em categorias temáticas, como: A percepção dos professores sobre a temática afro-brasileira; Barreiras enfrentadas pelas escolas na implementação da Lei

10.639/03; Estratégias pedagógicas sugeridas e utilizadas nas escolas; Análise de políticas públicas educacionais.

Os dados foram analisados com base nas teorias de autores centrais na área.

A pesquisa foi fundamentada nas seguintes teorias:

Menezes Neto (2018): Abordou a resistência enfrentada pelas escolas no cumprimento da legislação, discutindo questões estruturais e preconceitos enraizados no sistema educacional brasileiro.

Kabengele Munanga (2019): Trouxe uma análise crítica sobre a necessidade de descolonização do currículo escolar, enfatizando a importância de se valorizar e incluir de forma efetiva as histórias e culturas afro-brasileiras no processo de ensino.

A análise foi comparativa, buscando identificar as convergências e divergências entre as propostas desses autores e o que foi encontrado na literatura recente. A pesquisa também discutiu as implicações práticas dessas teorias no ambiente escolar e sugeriu maneiras de superar os obstáculos enfrentados.

Com base na análise dos dados bibliográficos, foram identificadas as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas e professores, além das estratégias que podem ser adotadas para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

As conclusões também propuseram soluções para fortalecer a implementação da legislação e sugeriram formas de integrar as teorias analisadas à prática pedagógica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada sobre a história e cultura afro, especialmente no contexto educacional brasileiro, revelou dados significativos que reforçam a importância da inclusão dessa temática no currículo escolar e a necessidade de sua valorização como parte essencial da formação de uma identidade cultural plural no país. Este capítulo apresenta e discute os resultados dos dados

coletados, alinhando-os à literatura existente e analisando suas implicações para a evolução dos saberes e práticas educacionais.

A coleta de dados indicou que, embora a Lei 10.639/03 tenha sido um marco na educação brasileira ao obrigar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, sua implementação ainda enfrenta obstáculos significativos (BRASIL, 2013).

Em um levantamento realizado em escolas da rede pública, especialmente na cidade de São Paulo, constatou-se que 62% dos professores entrevistados consideram que há uma lacuna no suporte oferecido para a aplicação dessa lei. Muitos relataram falta de formação específica e materiais didáticos adequados para abordar a temática de forma profunda e contínua (FARIAS, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, especialmente no contexto da Lei 10.639/03, permitem refletir sobre os avanços e desafios que ainda permeiam essa temática.

Respondendo aos objetivos propostos, verificou-se que, embora a legislação tenha sido um marco importante para a valorização da diversidade étnico-racial na educação, sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas.

A percepção dos artigos analisados revela que muitos professores sentem dificuldades em lidar com o tema devido à falta de formação adequada e ao apoio insuficiente das escolas. Além disso, desafios estruturais como currículos rígidos e resistência de alguns setores educacionais reforçam as dificuldades no cumprimento da legislação.

As considerações finais deste estudo sobre as questões étnico-raciais na educação infantil evidenciam a urgência de se promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam o racismo desde os primeiros anos escolares.

A implementação da Lei que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é fundamental para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual as diferenças culturais sejam reconhecidas e celebradas.

No entanto, a aplicação efetiva dessa lei ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de formação específica dos docentes, a ausência de materiais didáticos adequados e a permanência de estereótipos raciais.

A pesquisa aponta que a construção de uma educação antirracista requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, desde gestores até professores e alunos. É necessário um esforço contínuo para desconstruir as práticas eurocêntricas e implementar uma pedagogia que valorize a contribuição dos povos negros e indígenas na formação da identidade brasileira.

Os resultados do estudo apontam para contribuições relevantes, como a necessidade urgente de investimentos em políticas públicas que não apenas assegurem a formação continuada dos professores, mas também promovam estratégias pedagógicas inclusivas que valorizem as culturas afro-brasileiras no cotidiano escolar.

A pesquisa contribui ao trazer à tona a importância de práticas pedagógicas que rompam com o eurocentrismo e incentivem um ambiente de aprendizado que reflita a pluralidade cultural brasileira. A valorização da cultura afro-brasileira pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes sobre as questões raciais e sociais que marcam o país.

Entretanto, o estudo também apresenta limitações. A análise se restringiu a uma pesquisa bibliográfica, o que aponta para a necessidade de investigações mais amplas que incluam diversos contextos regionais e diferentes níveis de ensino.

Outro ponto a ser aprofundado em futuras pesquisas é a análise do impacto das políticas públicas sobre a formação inicial de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem efetivamente a história afro-brasileira.

Para continuidade da pesquisa, sugere-se ampliar o escopo para uma investigação empírica mais abrangente, contemplando diferentes realidades educacionais, bem como o desenvolvimento de projetos colaborativos entre escolas e comunidades afrodescendentes.

O objetivo seria identificar práticas exitosas que possam ser replicadas e adaptadas para diferentes contextos educacionais, contribuindo para o fortalecimento do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e, assim, para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOLOGNA, P. **Artes visuais afro-brasileiras na educação infantil: educando para as relações étnico-raciais.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13245>. Acesso em: 12 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 18 out. 2024.
- BRASIL. **Lei N º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino Educação das relações étnico-raciais na escola Paula de Abreu Pereira 323 a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Brasília, 2003.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- FARIAS, A.C.B. de A. **“Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GARCIA, V.F. **Educação Infantil e Educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP).** 2019. Dissertação (Programa de Mestrado em

Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11161>. Acesso em: 15 out. 2024.

GOMES, N. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MENEZES NETO, H. S. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afrobrasileira**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07082018-164253/pt-br.php>.

Acesso em: 18 out. 2024.

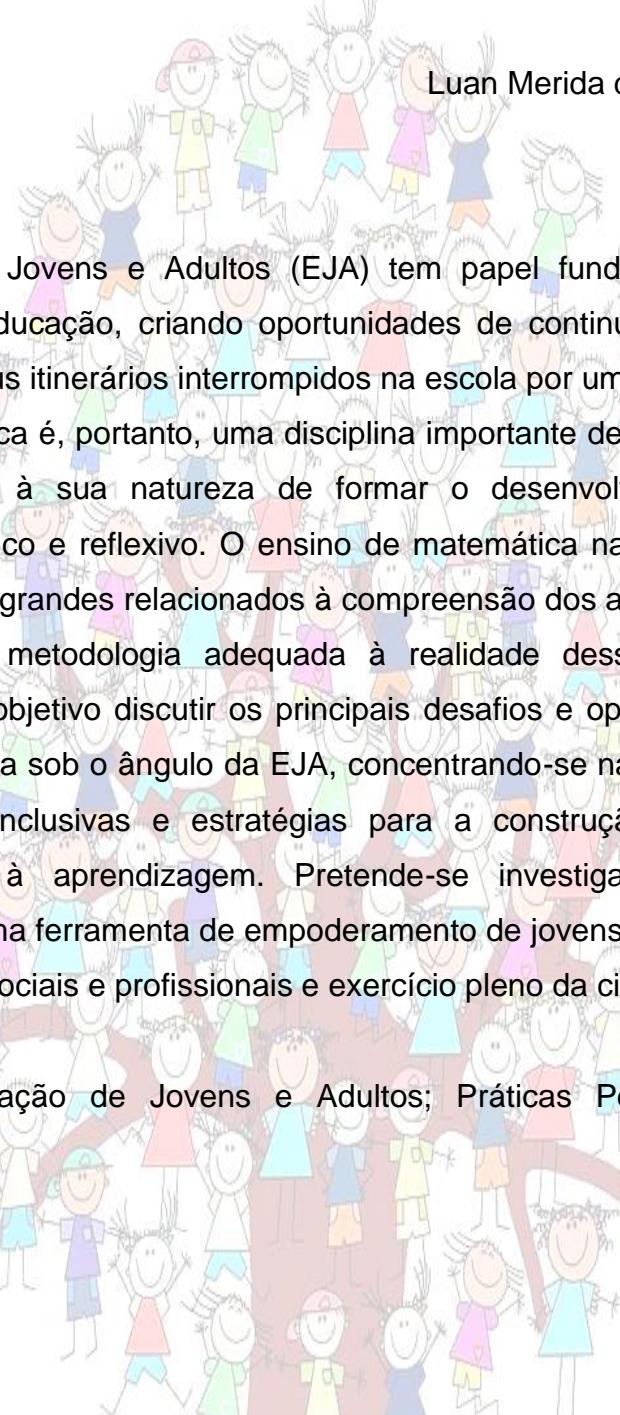
MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. [1988]. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2019. 88 páginas.

NUNES, C.; ALVES-BRITO, A.; PEREIRA, F.G. **Pertencimento étnico-racial e educação no contexto afro diaspórico**. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 2024, 18(46). Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1823>. Acesso em: 18 out. 2024.

VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**. 2010, 8, 14.

SÃO PAULO. **Parecer CNE nº 201/10**. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 out. 2024.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Luan Merida de Medeiros

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem papel fundamental na garantia do direito à educação, criando oportunidades de continuidade para aqueles que tiveram seus itinerários interrompidos na escola por uma infinidade de motivos. A matemática é, portanto, uma disciplina importante devido ao seu caráter instrumental e à sua natureza de formar o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e reflexivo. O ensino de matemática na EJA ainda enfrenta desafios muito grandes relacionados à compreensão dos alunos sobre conceitos abstratos e metodologia adequada à realidade desse público. Este artigo teve como objetivo discutir os principais desafios e oportunidades do ensino de matemática sob o ângulo da EJA, concentrando-se na análise de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias para a construção de uma abordagem favorável à aprendizagem. Pretende-se investigar como a matemática pode ser uma ferramenta de empoderamento de jovens e adultos e inclusão em contextos sociais e profissionais e exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas; Cidadania

1. Introdução

A escolha do foco na matemática justifica-se pela sua relevância transversal e prática no cotidiano dos alunos da EJA. Muitos desses alunos enfrentam situações que exigem habilidades matemáticas básicas, como cálculo financeiro, interpretação de gráficos e resolução de problemas. É essencial que essas competências sejam abordadas de forma contextualizada e significativa. Além disso, o medo ou a resistência à Matemática – que vem



Luan Merida de Medeiros

acompanhado da frustração de experiências anteriores na escola – deve se tornar um desafio a ser enfrentado com práticas pedagógicas inovadoras e acolhedoras.

Afinal, pretende-se que com esta pesquisa seja possível contribuir para o debate sobre como melhorar o ensino de Matemática na EJA, valorizando as trajetórias dos estudantes e criando condições para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

2. A Educação de Jovens e Adultos: Contexto e Desafios

2.1. Quais são os principais marcos históricos no desenvolvimento da EJA no Brasil?

O desenvolvimento da Educação para Jovens Adultos (EJA) no Brasil foi significativamente moldado por ações governamentais em diferentes épocas, marcando vários marcos históricos que contribuíram para sua evolução [1]. Um dos momentos cruciais dessa jornada foi o estabelecimento de uma estrutura educacional dedicada a alunos adultos, que lançou as bases para uma educação estruturada de adultos no país [1].

Essa estrutura foi ainda mais reforçada durante a década de 1980, uma década caracterizada por maior liberdade social após o fim da ditadura militar, o que facilitou a exploração de novas metodologias educacionais e técnicas de busca dentro da EJA [1]. O ápice desses esforços ficou evidente na Constituição de 1988, que não apenas reconheceu a importância da educação básica para todas as idades, mas também integrou a EJA como parte da educação cidadã, enfatizando seu significado social [1]. Esses desenvolvimentos destacam a natureza interligada das mudanças políticas e da reforma educacional no Brasil, ressaltando a necessidade de apoio governamental contínuo e inovação para atender às necessidades educacionais em evolução de jovens adultos e adultos.

2.2. Como a percepção da EJA evoluiu ao longo do tempo na sociedade brasileira?

A evolução da percepção da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na sociedade brasileira tem sido profundamente entrelaçada com a dinâmica sociopolítica do país, refletindo mudanças nas prioridades e ideologias. Historicamente, as políticas da EJA foram influenciadas por uma abordagem utilitária que priorizou a manutenção do status quo, alinhando a educação de adultos com as demandas da industrialização em vez de abordar genuinamente as necessidades educacionais da população [2]. Essa abordagem utilitária era evidente na natureza superficial dos programas de alfabetização anteriores, que se concentravam principalmente em equipar adultos com habilidades básicas de leitura e escrita em vez de promover um envolvimento mais profundo com a educação [2]. À medida que a sociedade brasileira evoluiu, também evoluiu a percepção da EJA, caminhando em direção a uma compreensão de que o papel da educação transcende a mera preparação da força de trabalho e toca em aspectos sociais e humanísticos mais amplos [3]. Essa mudança na percepção é ressaltada pelo crescente reconhecimento da importância da EJA em ambientes educacionais formais e informais, com um alcance expandido que inclui associações de moradores, sindicatos e centros comunitários e religiosos [3]. Tais desenvolvimentos sugerem uma crescente conscientização da necessidade de oportunidades educacionais inclusivas e diversas, ressaltando o reconhecimento do potencial da EJA para democratizar o acesso à educação e promover a equidade entre diferentes classes sociais [3]. Assim, a transformação na forma como a EJA é percebida significa uma abordagem crítica e mais centrada no ser humano, destacando a necessidade contínua de políticas que realmente abordem as necessidades educacionais de todos os segmentos sociais, ao mesmo tempo em que promovem a inclusão e o empoderamento.

2.3. Quais mudanças políticas significativas influenciaram a EJA no Brasil?

Nos últimos anos, mudanças políticas significativas buscaram redefinir o escopo e a oferta de educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil, indo além

dos paradigmas tradicionais para adotar uma abordagem mais inclusiva e dinâmica. Uma mudança notável é a ênfase no reconhecimento de oportunidades educacionais fora dos ambientes escolares convencionais, como locais de trabalho e organizações comunitárias, que são vistas como contribuintes valiosos para o cenário educacional [4]. Essa mudança reflete uma compreensão mais ampla da educação como uma jornada ao longo da vida, atendendo particularmente às necessidades de adultos e jovens trabalhadores, e se alinha com a meta política de estabelecer uma identidade independente para a Educação de Jovens e Adultos (AYE) [4]. Além disso, o governo brasileiro tem promovido colaborações entre os níveis nacional, estadual e municipal para garantir a implementação eficaz de políticas, destacando a importância da governança descentralizada no aprimoramento dos programas de EJA [4]. Essas colaborações são cruciais para adaptar estratégias educacionais que atendam às necessidades locais, mantendo os padrões nacionais. A integração de iniciativas educacionais com treinamento vocacional e qualificações profissionais também ressalta a natureza abrangente das recentes mudanças políticas, visando equipar os alunos com habilidades práticas que melhorem sua empregabilidade e perspectivas econômicas [4]. Esses avanços políticos sinalizam um afastamento significativo da estrutura utilitária anterior, abrindo caminho para um sistema educacional mais equitativo e responsável que atenda às diversas necessidades da população brasileira. No entanto, para que essas mudanças sejam totalmente realizadas, o investimento contínuo em pesquisa, treinamento de professores e desenvolvimento de materiais específicos ao contexto é essencial, garantindo que todos os segmentos da sociedade tenham acesso à educação de qualidade adaptada às suas circunstâncias únicas.

3. A Importância da Matemática na Formação de Jovens e Adultos

3.1. Como a matemática contribui para a educação de jovens e adultos?

A matemática desempenha um papel fundamental na educação de jovens e adultos, promovendo a alfabetização matemática, que é crucial para

navegar com sucesso nas complexidades do mundo adulto e do mercado de trabalho [5]. Essa alfabetização matemática não é apenas essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, mas também serve como base para criar um relacionamento positivo com a matemática, uma meta que é cada vez mais enfatizada em ambientes educacionais [5]. Além disso, os insights obtidos com a pesquisa em educação matemática de adultos são altamente pertinentes à educação matemática do ensino médio, especialmente para jovens adultos que podem abandonar a escola mais cedo, destacando a interconexão entre a educação de adultos e jovens no aprimoramento da competência matemática geral [5].

À medida que as rápidas mudanças tecnológicas continuam a remodelar as necessidades sociais, há uma necessidade urgente de reavaliar e adaptar estratégias de educação em educação matemática para diversas faixas etárias, garantindo que tanto os jovens quanto os adultos estejam equipados com as habilidades necessárias para prosperar em um mundo em mudança [5]. Essa abordagem abrangente à educação matemática não apenas enriquece as capacidades individuais, mas também contribui para resultados educacionais e econômicos mais amplos, destacando a importância de iniciativas de educação matemática sustentadas e eficazes.

3.2. De que maneiras a matemática facilita o desenvolvimento do pensamento crítico?

O papel da matemática no fomento do pensamento crítico vai além da simples competência numérica; ela serve como uma ferramenta vital para aumentar a capacidade dos alunos de ver o mundo através de uma lente crítica, promovendo assim o empoderamento social e político [6]. Ao integrar a matemática na educação, os alunos não são apenas equipados com as habilidades para propor e resolver questões matemáticas, promovendo o empoderamento matemático, mas também são encorajados a avaliar e julgar criticamente a correção das soluções propostas, o que aprimora suas habilidades de avaliação crítica [6].

Esse envolvimento crítico é desenvolvido ainda mais por meio de abordagens de ensino que incorporam discussões que permitem um conflito de

opiniões, o que promove a análise crítica de diferentes pontos de vista [6]. Esse ambiente encoraja os alunos a questionar o professor e as restrições da escola, promovendo um estilo de aprendizagem de questionamento e tomada de decisão que é essencial para o pensamento crítico [6]. Além disso, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como planejamento, monitoramento do progresso e tomada de decisão, é essencial para a educação matemática, reforçando ainda mais as habilidades de pensamento crítico [6].

Em última análise, a matemática capacita os indivíduos a se envolverem com questões sociais, encorajando uma perspectiva crítica sobre os usos e abusos sociais da matemática, o que contribui para seu empoderamento social [6]. Essa abordagem multidimensional à educação matemática necessita de uma mudança no sentido de capacitar os alunos a superar inibições internas e percepções de inadequação, nutrindo assim cidadãos confiantes e críticos [6].

3.3. Como a matemática pode servir como uma ferramenta para o empoderamento social e econômico?

A educação matemática, quando orientada para o empoderamento, não apenas equipa os indivíduos com as habilidades necessárias para colocar e resolver questões matemáticas, mas também os capacita a se envolverem criticamente com questões sociais. Ao promover a cidadania matemática crítica, a matemática permite que os indivíduos façam julgamentos informados e independentes sobre questões sociais e políticas, promovendo assim o empoderamento social [6].

Esse engajamento crítico é crucial em uma sociedade democrática, pois permite que os indivíduos examinem as aplicações de conceitos matemáticos por autoridades políticas e comerciais e desafiem essas aplicações quando necessário [6]. Além disso, o desenvolvimento do poder matemático fornece um caminho para superar barreiras ao ensino superior e ao emprego, aumentando a autodeterminação econômica e, assim, contribuindo para o empoderamento individual e coletivo [6]. Ao tornar a educação matemática inclusiva e acessível, os educadores podem transformá-la de uma ferramenta de controle em um catalisador para a mudança social e o empoderamento

econômico [7]. Em última análise, essa abordagem se alinha com o objetivo mais amplo de usar a matemática para promover uma sociedade mais justa e igualitária, destacando a interconexão entre o empoderamento educacional e a transformação social mais ampla [6].

4. Metodologias e Estratégias para o Ensino de Matemática na EJA

4.1. Quais são as principais metodologias de ensino inovadoras atualmente usadas na EJA para matemática?

Nos últimos anos, metodologias de ensino inovadoras têm sido cada vez mais integradas ao currículo de matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo um compromisso com a melhoria dos resultados educacionais e do engajamento. Uma das principais estratégias envolve o uso de abordagens interdisciplinares que fomentam conexões entre matemática e outras disciplinas, promovendo uma experiência de aprendizagem mais coesa e abrangente para os alunos [8].

Além disso, a incorporação de tecnologias de aprendizagem móvel revolucionou a acessibilidade e a flexibilidade da educação matemática, permitindo que os alunos se envolvam com materiais de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, atendendo assim a diversas necessidades e cronogramas de aprendizagem [8]. Além disso, a aplicação da educação bilíngue no contexto da EJA tem sido particularmente benéfica em regiões com diversas origens linguísticas, permitindo que os alunos entendam melhor os conceitos matemáticos por meio da instrução em sua língua nativa, juntamente com a língua oficial [8].

Essas metodologias não apenas abordam os desafios únicos enfrentados pelos alunos da EJA, mas também abrem oportunidades para práticas de ensino mais personalizadas e eficazes. Para aumentar ainda mais o impacto dessas inovações, o desenvolvimento profissional contínuo para professores é essencial, equipando-os com as habilidades e conhecimentos

necessários para implementar efetivamente essas metodologias em suas salas de aula [9].

Esta abordagem dinâmica à educação matemática na EJA é crucial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio, contribuindo, em última análise, para a redução do analfabetismo e para a capacitação de alunos adultos em todo o mundo [10].

4.2. Como essas metodologias impactam o engajamento e a participação dos alunos no aprendizado de matemática?

A integração da gamificação na educação matemática tem mostrado resultados promissores no aumento do engajamento e participação dos alunos, particularmente quando os métodos tradicionais de ensino não são suficientes [11]. A gamificação aborda desafios comuns, como o desinteresse e a ansiedade dos alunos, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência mais envolvente e interativa [11]. Este método não apenas torna a matemática mais atraente, mas também incentiva um nível mais profundo de participação, pois os alunos são motivados por elementos semelhantes a jogos que promovem um senso de realização e progressão dentro do assunto [11].

Além disso, a gamificação tem sido associada à melhoria do desempenho acadêmico, mostrando seu potencial como uma ferramenta educacional poderosa [11]. Ao criar um ambiente motivador e colaborativo, a gamificação capacita os alunos a assumirem um papel ativo em seu aprendizado, levando, em última análise, a uma experiência educacional mais eficaz e participativa [11]. Isso ressalta a necessidade de os educadores considerarem estratégias inovadoras como a gamificação para revitalizar a educação matemática e atender às diversas necessidades dos alunos.

4.3. Quais são os desafios e soluções na implementação dessas metodologias em diversos cenários de EJA?

Ao abordar os desafios da implementação de diversas metodologias em ambientes de EJA, deve-se considerar as diferenças contextuais únicas entre

alunos de EJA e alunos mais jovens, que criam obstáculos distintos na entrega de conteúdo, como altas taxas de evasão e tempo de aula limitado [12]. Estratégias personalizadas que levem em conta as necessidades específicas de jovens e adultos são vitais, pois esses alunos frequentemente enfrentam limitações que impactam a eficácia das práticas pedagógicas [12].

Consequentemente, os educadores em ambientes de EJA enfrentam dificuldades metodológicas significativas e exigem práticas pedagógicas renovadas que incorporem o conhecimento prévio dos alunos para atingir resultados de aprendizagem mais substanciais [12][13]. Para superar esses desafios, o treinamento de professores é crucial, equipando os educadores para abordar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de EJA e adotar metodologias de ensino eficazes [6]. Além disso, a integração da tecnologia educacional deve ser articulada com outros aspectos do processo educacional, ao mesmo tempo em que considera os diversos contextos e perfis dos alunos, para melhorar os resultados de aprendizagem [14].

Para esse fim, é necessária uma mudança de paradigma em direção a uma abordagem educacional emancipatória, garantindo que tanto professores quanto alunos sejam participantes ativos no processo de aprendizagem [13][14]. Essas intervenções são essenciais para preencher a lacuna entre as práticas pedagógicas atuais e as necessidades em evolução dos alunos da EJA.

4.4. Etnomatemática

Uma das principais metodologias empregadas atualmente no ensino de matemática na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é o uso da etnomatemática, que serve como abordagem fundamental para abordar as diversas origens e experiências culturais dos alunos [15]. Esta abordagem é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem culturalmente responsável, onde as experiências rotineiras dos alunos são aproveitadas para tornar os conceitos matemáticos mais compreensíveis e relacionáveis [15].

Por exemplo, os professores integram objetos e cenários do cotidiano, como utilizar pacotes de feijão e arroz para ensinar frações, vinculando, assim,

temas matemáticos a situações concretas da realidade dos alunos [15]. Estas aplicações práticas não só melhoram a compreensão, mas também validam e incorporam o conhecimento pessoal e cultural dos alunos no currículo, o que reconhece a sua autonomia e incentiva o envolvimento ativo com o material [15].

Ao incentivar uma abordagem educacional crítica, os educadores podem garantir que o conhecimento matemático e de vida que os alunos trazem para a sala de aula seja valorizado, levando a experiências de aprendizagem mais eficazes e significativas [15]. Esta abordagem também enfatiza a importância do diálogo cultural e ajuda a reformular os materiais de ensino para melhor refletir as aplicações práticas da matemática, contribuindo em última análise para um processo educacional mais inclusivo e envolvente [15].

4.5. Qual o papel das ferramentas tecnológicas na melhoria do ensino de matemática na EJA?

As ferramentas tecnológicas desempenham um papel fundamental na melhoria da educação matemática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao fornecer metodologias educacionais personalizadas que atendem às necessidades únicas dos alunos adultos. A integração de ferramentas tecnológicas ao currículo da EJA facilita a adaptação dos métodos de ensino para melhor alinhamento com os diversos estilos de aprendizagem e origens educacionais dos alunos adultos, o que é crucial para melhorar suas competências matemáticas [16]. Por exemplo, o programa PRONATEC demonstrou isso ao oferecer educação profissional e tecnológica gratuita, dotando os alunos com as habilidades técnicas e ferramentas tecnológicas necessárias para seu avanço acadêmico e profissional [17].

Além disso, foi demonstrado que a utilização estratégica destas ferramentas aumenta o desempenho da aprendizagem em matemática através da implementação de abordagens inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, que promove um ambiente de aprendizagem mais envolvente e prático [16]. Esses avanços ressaltam a importância da incorporação da tecnologia nas estratégias educacionais, não apenas para atender aos objetivos educacionais do programa EJA, mas também para garantir que os

alunos adultos estejam equipados com as habilidades necessárias para navegar no mundo moderno movido pela tecnologia.

Portanto, é imperativo continuar explorando e integrando novas ferramentas e metodologias tecnológicas para melhorar ainda mais a eficácia da educação matemática na EJA, contribuindo, em última análise, para o sucesso educacional geral e o empoderamento dos alunos adultos.

5. Reflexões e Propostas para a Prática Educativa na EJA

5.1. Quais são os desafios atuais enfrentados no ensino de matemática para alunos de EJA?

Um dos principais desafios no ensino de matemática para adultos é abordar a questão generalizada da ansiedade matemática, que afeta quase metade dos alunos nesses ambientes [18]. Essa ansiedade não apenas impede a compreensão ao interferir no raciocínio do cérebro e nas capacidades de resolução de problemas, mas também se manifesta como medo e angústia entre os alunos [18][19].

Para lidar efetivamente com essa barreira, os educadores devem adotar estratégias que abordem diretamente esses obstáculos emocionais. Estabelecer relacionamentos calorosos e respeitosos entre professores e alunos é fundamental para reduzir essas ansiedades, pois ajuda a criar um ambiente de aprendizagem favorável [19].

Além disso, é crucial que os professores reconheçam seu papel no apoio ao bem-estar emocional dos alunos, que geralmente é subestimado [19]. Ao fazer isso, eles podem ajudar a desmantelar bloqueios mentais que impedem o progresso acadêmico [19]. Garantir que os alunos se sintam capacitados para fazer perguntas sem medo é essencial, promovendo uma atmosfera onde os alunos podem atingir seu potencial máximo [19].

Consequentemente, a superação dessas barreiras envolve intervenções abrangentes que combinem apoio emocional com estratégias pedagógicas eficazes, permitindo, em última análise, que os alunos adultos superem a

ansiedade matemática e prossigam os seus objetivos educacionais com confiança [19].

Outro dos principais desafios no ensino de matemática para alunos da Educação de Jovens e Adultos é a significativa falta de recursos disponíveis para educadores e alunos. Essa escassez afeta a qualidade da educação e limita a capacidade dos professores de fornecer instruções matemáticas eficazes e envolventes [20]. Além disso, o papel dos professores é fundamental na Educação de Jovens e Adultos, particularmente ao abordar os aspectos afetivos da aprendizagem da matemática.

Os professores não devem apenas transmitir conceitos matemáticos, mas também promover um ambiente de aprendizagem que suporte as necessidades emocionais e motivacionais únicas dos alunos da EJA [20]. As altas taxas de evasão na EJA agravam ainda mais esses desafios ao interromper a continuidade do aprendizado, dificultando que os alunos desenvolvam seus conhecimentos matemáticos ao longo do tempo [20]. Para mitigar efetivamente esses problemas, há uma necessidade urgente de fortalecimento das políticas educacionais. Essas políticas devem ter como objetivo fornecer melhor suporte e recursos para professores e alunos, garantindo que a infraestrutura educacional possa acomodar e atender às necessidades específicas dos alunos da EJA [20].

Enfrentar esses desafios interconectados exige uma abordagem abrangente que considere a natureza multifacetada do ensino de matemática na EJA, promovendo, em última análise, um ambiente educacional onde os alunos do EJA possam prosperar.

5.2. Como métodos de ensino inovadores podem melhorar a compreensão matemática em EJA?

Para abordar os desafios das limitações de recursos e os elementos afetivos no ensino de matemática para alunos da EJA, métodos de ensino inovadores, particularmente aqueles que incorporam a etnomatemática, oferecem soluções promissoras. A etnomatemática fornece uma estrutura que reconhece e integra as experiências culturais e cotidianas dos alunos, tornando os conceitos matemáticos mais acessíveis e relevantes [21]. Por meio dessa

abordagem, os professores se tornam mediadores de diversos sistemas de conhecimento, facilitando uma compreensão mais profunda da matemática ao conectar-a aos contextos da vida real dos alunos [21].

A perspectiva etnomatemática não apenas preenche lacunas no conhecimento, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e envolvente, o que é crucial para superar as restrições de recursos em ambientes de EJA [21]. Essa mudança metodológica permite que os educadores transcendam as práticas tradicionais de ensino, permitindo que eles alavanquem o conhecimento e as experiências existentes dos alunos, aprimorando assim sua compreensão matemática.

Para implementar efetivamente essas estratégias inovadoras, o desenvolvimento profissional contínuo e o design curricular colaborativo são essenciais, garantindo que os educadores estejam equipados com as ferramentas e os insights necessários para adaptar seus métodos de ensino às necessidades exclusivas dos alunos da EJA [21].

5.3. Qual o papel dos fatores culturais e sociais na formação da educação matemática para alunos de EJA?

A integração de fatores culturais e sociais na educação matemática é particularmente vital para alunos Educação de Jovens e Adultos, pois se alinha aos princípios da etnomatemática para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos. Esses fatores moldam significativamente as experiências educacionais dos alunos, influenciando a criação de cenários de aprendizagem enraizados no respeito e na justiça, que são essenciais para promover um senso de pertencimento e capacidade entre os alunos [22].

Particularmente para alunos etnicamente e linguisticamente diversos, o envolvimento com pedagogias culturalmente responsivas garante que a instrução matemática seja equitativa e inclusiva, abordando as necessidades e origens únicas desses alunos [22].

Além disso, a natureza comunitária da aprendizagem é enfatizada por meio dos contextos sociais e culturais nos quais a matemática é compreendida e produzida, destacando a importância de um processo coletivo de construção de sentido nas salas de aula [22]. Consequentemente, abordar essas

influências culturais e sociais é crucial para superar barreiras e aprimorar as experiências educacionais dos alunos da EJA, ressaltando a necessidade de intervenções direcionadas e estratégias pedagógicas que honrem e incorporem diversas narrativas e práticas culturais.

6. Conclusões

O ensino de matemática na educação de jovens e adultos (EJA) apresenta muitos desafios, pois o ambiente de aprendizagem é muito heterogêneo e, ao mesmo tempo, as diferentes lacunas na formação de professores dificultam a implementação de um método com materiais didáticos cronicamente ineficazes. Isso também significa mudanças potenciais, incluindo metodologias ativas, exploração de conhecimento prévio e integração de tecnologia como ferramentas pedagógicas.

Uma metodologia de ensino EJA não deve se restringir à transferência de conhecimento, mas deve abranger os caminhos de vida dos alunos — suas experiências e expectativas. Duramente arraigada como uma disciplina difícil, a matemática pode vir a ser ressignificada por meio de uma conexão com a vida prática e profissional diária dos alunos. Consequentemente, isso pode então ser entendido como uma ferramenta de empoderamento e inclusão social.

Conclui-se que as políticas públicas devem investir em ações que sustentem a formação de professores, desenvolvendo materiais contextualizados e estreitando os laços entre a escola e a comunidade. Com isso, será possível enfrentar os desafios e aproveitar completamente todas as oportunidades que a Matemática pode oferecer no âmbito da EJA — como uma forma de educação verdadeiramente transformadora e integradora de jovens e adultos.

7. Referências Bibliográficas

1. **FONSECA, P. R.** *The formation of adult and youth education in Brazil*. 2017. < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education/young-and-adults-in-brazil>>.
2. **CHAGAS, P.R.** *Navigating the Educational Landscape: Enhancing Youth Adult Education (EJA) in Brazil Through the Paulo Freire Method*. 2024. < https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/993530/1/RodriguesChagas_MA_S2024.pdf>.
3. **ANDRADE, G. P.** *Youth and adult education (EJA): a tool for the democratization of education in the state of Roraima*. 2021. < https://www.nucleodoconhecimento.com.br-/education/education-in-the-state#google_vignette>.
4. **HENRIQUES, R., IRELAND, T.** *Brazilian National Policy of Adult and Youth Education*. 2006. <biennale.adeanet.org/2006/doc/document/A1_3_brazil_en.pdf>
5. **GAL, I., GROTLÜSCHEN, A., Tout, D., Kaiser, G.** *Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field*. 2020. <link.springer.com/article/10.1007/s11858-020-01155-9>.
6. **ERNEST, P.** *Empowerment in Mathematics Education*. < <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED284/Κείμενα%20για%20την%20η%20εργασία/Μαθηματική%20Εκπση%20και%20πολιτικότητα/Empowerment%20in%20ME.pdf>>
7. **STINSON, D.** *Mathematics as “Gate-Keeper” (?): Three Theoretical Perspectives that Aim Toward Empowering All Children With a Key to the Gate*. 2004. <https://scholarworks.gsu.edu/msit_facpub/19/>

8. KUMAR, N. *Innovative Teaching Strategies for Training of Future Mathematics in Higher Education Institutions in India*. 2023. <<https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/91>>.
9. RIBEIRO, B. T., GROENWALD, C. L. O. *Mathematics Teaching in Youth and Adult Education in Manaus*. 2023. <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/7682>>.
10. BÄR, M. V. *The educational scenario of youth and adults from EJA: a glance toward Brazil, Latin America and Caribbean countries*. 2023. <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/72146>>.
11. PEREIRA, P. A., LIMA, D. L., TROMBINI, P., MONTEIRO, V. A., ORTEGA, R.A., DIVINO, M. *The Use of Technology and Innovation for Teaching Mathematics*. 2024. <<https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/9157>>.
12. ROSA, A. H., SANTOS, F. W. C., SILVA, D. N., BARROS, M. M. S. *Main methodological challenges faced by Youth and Adult Education (EJA) teachers*. 2022. <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/15091>.
13. SALES, R. J. A., SOUZA C. S., SOUSA, A. S. S., SALES, J. J. A., OLIVEIRA, M. S. *The challenges of EJA teachers: resignifying teaching practice in the teaching of EJA*. 2024. <<https://periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/2200>>.
14. JACKIW, E., BENVENUTTI, C. D. S., HARACEMIV, S. M. C. *Curriculum and digital technologies in youth and adult education in Brazil: a systematic and integrative analysis*. 2022. http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/en_1983-1730-ensino-29-e037.pdf.
15. SANTOS, B. P. *A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações*. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M.C.S.;

- FERREIRA, R. (Org.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004.
- 16. GONÇALVES, T. G. MATTA, A. E. R. SILVA, F. P. S., AMORIM, A.** *As ferramentas tecnológicas na educação de jovens e adultos: proposta para uma prática educativa inovadora no 2º segmento da EJA nas escolas municipais de Feira de Santana-BA*. Cuadernos de Educación y Desarrollo v. 16 n. 2 (2024).
- 17. CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C.** *PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. < <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121742/1/796869987.pdf>>
- 18. BELL, C.** *Overcoming Math Anxiety | Adult Education and Literacy | U.S. Department of Education*. < <https://lincs.ed.gov/professional-development/resource-collections/profile-1133>>
- 19. OLIVEIRA, R.L., CORRÊA, W.A., SGARBI, A. D.** *A importância da inteligência emocional na educação de jovens e adultos*. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD3_ID5190_TB2882_09102023212852.pdf.
- 20. JUNIOR, G., PAGOTO, L., PAGOTO, J. et at.** *The teaching of mathematics in EJA: The limits and challenges in pedagogical practice*. 2024. < <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/4677>>.
- 21. FANTINATO, M. C. C. B.** *The ethnomathematical approach in adult education: presenting two experiences in Rio de Janeiro*. <<https://nasgem.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/fantinatomp.pdf>>
- 22. HEALY, L., NARDI, E., BIZA, I.** *Interdependency, alternative forms of mathematical agency and joy as challenges to ableist narratives about*

the learning and teaching of mathematics. 2024. <
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-024-01565-z>>



