

12ª Edição

revista

# InterAção

Ano VIII - número 2  
2º semestre de 2013



Revista Científica da Faculdade das Américas

ISSN 1981-2183 (VERSÃO ONLINE)

**FAM**  
FACULDADE DAS AMÉRICAS



## CONSELHO EDITORIAL

*Professores:* Dr. Alan Vendrame  
Dr. Francisco Augustin Machado Echalar  
Ms. Liliam Ferreira Manocchi  
Dra. Luciana Gimenes Parada dos Santos  
Ms. Maria Bernadete Toneto

*Marketing:* Thiago Silva Braga

## REVISÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Professora:* Dra. Luciana Gimenes Parada dos Santos  
Doutora em Letras

## EDITOR

*Professora:* Ms. Maria Bernadete Toneto

## CAPA E PRODUÇÃO GRÁFICA

*Marketing:* Larissa Pereira Barreto  
Wilson Baracho

## IMPRESSÃO

XXXXXXXXXXXX

### Revista InterAção

#### Faculdade das Américas

Rua Augusta, 1.508 – Consolação

São Paulo/SP – 01304-001

Fone: (11) 3469-7600 – (Ramal 7640)

site: [vemprafam.com.br](http://vemprafam.com.br)

#### Disponibilidade virtual:

Todos os artigos publicados estão disponíveis no site:

[www.vemprafam.com.br/aluno/biblioteca](http://www.vemprafam.com.br/aluno/biblioteca)

A revista InterAção é distribuída gratuitamente.

## FICHA CATALOGRÁFICA

## EXPEDIENTE

A InterAção é uma publicação anual da Faculdade das Américas que tem objetivo fomentar e divulgar a produção do conteúdo acadêmico-científico dos discentes e docentes da FAM.

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores que cedem os direitos autorais para a Faculdade das Américas, o qual permite a publicação de trechos ou de sua totalidade, com prévia permissão, desde que a fonte seja citada.



# SUMÁRIO

## 7 APRESENTAÇÃO

## 9 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

<b>Carla Gimenes Lopes Baksa<sup>1</sup></b> .....	<b>9</b>
<b>Sérgio da Silva<sup>2</sup></b> .....	<b>9</b>
<b>Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup></b> .....	<b>9</b>
RESUMO .....	11
ABSTRACT .....	12
1. INTRODUÇÃO .....	13
2. DESENVOLVIMENTO .....	15
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	21
1. REFERÊNCIAS .....	22

## 27 A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

<b>Ana Claudia Teixeira<sup>1</sup></b> .....	<b>27</b>
<b>Laura Barros Rubio<sup>2</sup></b> .....	<b>27</b>
<b>Suely de Fatima Ferreira Chaves<sup>3</sup></b> .....	<b>27</b>
<b>Débora Regina Machado Silva<sup>4</sup></b> .....	<b>27</b>
RESUMO .....	29
ABSTRACT .....	30
1. INTRODUÇÃO .....	31
2. DESENVOLVIMENTO .....	32
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43

## 45 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

<b>Leilane Cristina Nascimento Betti<sup>1</sup></b> .....	<b>45</b>
<b>Deise Ferreira da Silva<sup>2</sup></b> .....	<b>45</b>
<b>Flávio Fernandes de Almeida<sup>3</sup></b> .....	<b>45</b>
RESUMO .....	47
ABSTRACT .....	48
1. INTRODUÇÃO .....	49
2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	52
3. A MÚSICA NO CURRÍCULO .....	55
4. ASPECTOS COGNITIVOS .....	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
6. REFERÊNCIAS .....	62

**65 A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

<b>Eliana Alves Magalhães<sup>1</sup></b> .....	<b>65</b>
<b>Marília José dos Santos<sup>2</sup></b> .....	<b>65</b>
<b>Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup></b> .....	<b>65</b>
RESUMO .....	67
ABSTRACT .....	68
1. INTRODUÇÃO .....	69
2. DESENVOLVIMENTO .....	74
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	80

**83 ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>Leila Fátima de Sales Rosolem<sup>1</sup></b> .....	<b>83</b>
<b>Nestor José Guerra<sup>2</sup></b> .....	<b>83</b>
RESUMO .....	85
ABSTRACT .....	86
1. INTRODUÇÃO .....	87
2. DESENVOLVIMENTO .....	89
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

**109 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

<b>Vergulino, Ana Rosa<sup>1</sup></b> .....	<b>109</b>
<b>Silva, Cleiton Sobral<sup>2</sup></b> .....	<b>109</b>
<b>Silva, Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup></b> .....	<b>109</b>
RESUMO .....	111
ABSTRACT .....	112
1. INTRODUÇÃO .....	113
2. DESENVOLVIMENTO .....	119
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127

# APRESENTAÇÃO

A Revista Científica da Faculdade das Américas traz em sua 12ª edição seis artigos da área da Educação.

A pesquisa “Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar” propõe uma reflexão sobre a diversidade étnico-racial na escola, e sobre o modo como alunos e professores se posicionam frente às situações discriminatórias. Como pano de fundo dessa temática, as autoras apresentam dados históricos sobre a formação do povo brasileiro e colocam em evidência os valores que foram construídos, ao longo do tempo, para os diferentes grupos que constituem a nossa sociedade, valores esses que estão na base do preconceito que por vezes se evidencia ainda nas novas gerações.

O artigo “A Importância da Autoestima do Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem” defende a necessidade de aproximação dos conteúdos de ensino com a realidade dos alunos. As práticas pedagógicas que buscam contextualizar o conhecimento permitem que o aluno se conscientize de que sua experiência de vida representa um aprendizado significativo para sua formação intelectual, pessoal e social, o que fortalece a autoestima e potencializa a aprendizagem.

A inclusão é o tema do trabalho “A deficiência intelectual na alfabetização”. Os autores propõem uma reflexão sobre as ações em sala de aula que se fazem necessárias para que o aluno com deficiência intelectual possa efetivamente aprender e desenvolver seu potencial. A fim de que a inclusão do aluno com deficiência se torne uma realidade é preciso que o educador repense e reorganize suas práticas, busque metodologias diferenciadas, recursos específicos e procure adequar seus critérios de avaliação com vistas a atender as crianças com necessidades especiais.

O papel dos jogos e brincadeiras é tema de reflexão no artigo “A Utilização dos Jogos na Educação Infantil para o Desenvolvimento da Criança”. A partir de uma pesquisa bibliográfica que contemplou tanto especialistas no assunto quanto textos legais, o trabalho destaca a importância do lúdico na educação infantil como forma de desenvolver a socialização, inculcar valores, ensinar o respeito às regras, trabalhar a resolução de problemas e conflitos com criatividade e imaginação, além de ser uma maneira de conduzir a aprendizagem de forma significativa e prazerosa para o aluno.

As questões ético-raciais na escola estão também presentes no artigo “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para a Formação da identidade na educação Infantil”. O trabalho destaca que o resgate da história e da cultura africanas no Brasil tem impacto na formação da identidade dos alunos, a partir do momento em que se compreende o papel da África na constituição da sociedade brasileira. A conscientização sobre nossas raízes africanas traz como consequência o respeito à diversidade e a valorização das diferentes contribuições que constituem a cultura brasileira, fortalecendo, assim, a democracia e a cidadania.

Por fim, o sexto artigo que integra o volume investiga a função da música na educação infantil. Na pesquisa bibliográfica “A Importância da Música para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança”, as autoras avaliam como a música tem sido explorada na escola, tendo como pano de fundo as diretrizes presentes nos referenciais curriculares, e qual o papel da linguagem musical para o desenvolvimento cognitivo da criança, como ferramenta para potencializar a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Boa leitura a todos!

Corpo Editorial  
Débora Regina Machado Silva  
Luciana Gimenes Parada dos Santos

# 1

## A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Carla Gimenes Lopes Baksa<sup>1</sup>

Sérgio da Silva<sup>2</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup>





## RESUMO

O artigo pretende refletir sobre a deficiência intelectual no espaço escolar, bem como apresentar as suas diferentes características para sua identificação pela equipe de profissionais da educação, tendo em vista que integrar e incluir percorre pelo campo de ação. Em decorrência dos dispositivos institucionais, o Estado tem o dever de legislar e cuidar de pessoas com deficiência, proporcionando assim os meios de acesso a educação. Para que o aluno não seja excluído do sistema educacional, o docente possibilita a prática social e pedagógica para a expansão da sua relação com o mundo. Nesse sentido, destaca-se necessário reorganizar espaços em sala de aula com mobiliários adaptados de forma a atender o seu aprendizado e suas potencialidades cognitivas. É preciso fazer com que a família e a sociedade possam entender e participar de todo o processo de inclusão desses alunos, e respeitar a individualidade de cada um na sociedade.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Deficiência Intelectual, Docência, Inclusão.

---

1 carlabaksa@yahoo.com.br

2 sese.ss2005@gmail.com

3 debora.machado@faculdadedasamericas.com



## **ABSTRACT**

*The paper intend to reflect on intellectual disabilities in school, as well as present their different characteristics for their identification by team of education professionals in order to integrate and include traverses the field of action. As a result of institutional arrangements, the State has the duty to legislate and take care of people with disabilities, thereby providing the means of access to education. To the student not be excluded from the education system, the teacher allows the social and pedagogical practice for the expansion of its relationship with the world. In this sense, it is necessary to reorganize spaces in the classroom with adapted furniture to meet their learning and their cognitive capabilities. Is necessary to make the family and society can understand and participate in the whole process of inclusion of these students, and respect the individuality of each person in society.*

**Keywords:** *Literacy, Intellectual Disabilities, Teaching, Inclusion*



## 1. INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) é descrita pela Associação Americana de

Deficiência Intelectual (AAMR) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como o funcionamento intelectual significativamente

abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação e autocuidado, habilidades sociais, segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. A DI manifesta-se antes dos 18 anos de idade (FIERRO, 2004).

Coll *et al.* (2004, p. 195) explica “[.] que a deficiência mental costuma ser caracterizada por limitações sérias, não em alguns desses âmbitos, mas em todos ou quase todos eles”.

A segunda definição de Deficiência Intelectual apresentada pela AAMR, datada de 1992, é semelhante à primeira, mas através de uma análise mais aprofundada, revelam-se mudanças substanciais. O limiar superior de DI corresponde agora a um QI (Quantidade Intelectual) de aproximadamente 70 a 75, o que pode implicar no incremento do número de pessoas elegíveis para um diagnóstico de DI. Além disso, os déficits globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (comunicação, cuidados pessoais,

autonomia em casa, competências sociais, utilização de recursos comunitários, iniciativa e responsabilidade, saúde e segurança, aptidões acadêmicas, funcionais, lazer e trabalho), de modo a facilitar a especificação e operacionalização deste conceito abrangente de comportamento adaptativo (BELO *et al.*, 2008).

Medeiros (sem data, p.1) discute que:

[...] o termo deficiência intelectual substituiu “deficiência mental” em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), para evitar confusões com “doença mental”, que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena.

Com a constatação por meio de diagnóstico da deficiência intelectual, deve-se envolver a família no processo de integração e inclusão, tornando indispensável para se construir pessoal participante da sociedade. A escola, em conjunto com a família, deverá buscar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno com deficiência intelectual se beneficie e nela permaneça (LOPES e MARQUEZAN, 2000).



Conforme propositura da autora Leão (2011, pp. 2-3) destacam-se os dispositivos constitucionais:

É dever do Estado legislar e cuidar das pessoas com deficiência e, ainda, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, motivo pelo qual está a presente propositura, em conformidade com as regras e normas constitucionais, não padecendo de qualquer vício de iniciativa.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

[...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência também dever do Estado garantir a educação através de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do artigo 208, inciso III da Carta Constitucional de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para Englert *et al.* (1992) *apud* Saint-Laurent (1997, p. 67), a integração escolar é “um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim, as interações sociais de estudantes deficientes com estudantes normais. Atualmente já é possível perceber resultados positivos no nível do ensino e da aprendizagem”.

Tratando-se de sujeitos com deficiência intelectual é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita, capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve desenvolver-se como algo relevante na vida, deve ter significado, a fim de que seja incorporado na formação social da mente (VYGOTSKY, 1996).

Shimazaki *et al.* (2006) *apud* Ide (1992, p. 56), explica que o problema de aprendizagem:

[...] da leitura e escrita da criança portadora de DI geralmente tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. Ide (1992) faz críticas às formas tradicionais de preparação para a leitura e para a escrita, em que o aluno faz exercícios grafo-motores, tais como os de cobrir pontilhados e preencher folhas de exercícios fotocopiados sem nenhum significado concreto.



Em pesquisa realizada por Shimazaki e Mori (1998), foi constatado que as pessoas com DI são capazes de serem alfabetizadas, ou seja, elas conseguem adquirir a tecnologia da escrita. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, não foram estudadas as questões concernentes ao nível de entendimento da escrita.

O objetivo desse artigo consistiu em discutir, através do levantamento bibliográfico, a deficiência intelectual como determinante do déficit de aprendizagem escolar, além de destacar importância do diagnóstico e do acompanhamento familiar e escolar para a promoção intelectual do educando. Para tanto, assume-se que o educador tem papel fundamental na mediação do processo de alfabetização e desenvolvimento escolar da criança com deficiência intelectual, e para isso deve se preparar para receber esses alunos em sala de aula.

O artigo foi desenvolvido por meio de referências bibliográficas no período de fevereiro a novembro de 2013. As fontes pesquisadas estão baseadas em livros acadêmicos, artigos científicos, palestras, eventos científicos obtidos pelos portais de busca Google Acadêmico e Scielo, além de bibliotecas, incluindo a Biblioteca da Faculdade das Américas. Os períodos de publicação de pesquisa incluem trabalhos de 1987 a 2012. Os critérios utilizados para seleção de referências estão subscritos no título, sumário de livro e resumo de artigos.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Vygotsky (1995) *apud* Figueiredo e Gomes *et al.* (2007, pp. 49-50) aponta que há uma relação de:

[...] dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos.

Tendo em vista as relações entre inclusão e integração escolar analisada por Prieto (2006, p.39) tem-se: “[...] dos critérios questionados pela proposta de inclusão escolar: o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a

manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem”.

São dois os fenômenos mais relativos aos sintomas da criança com DI: no plano conceitual, um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos; no plano da prática educativa, o desenvolvimento da integração educativa, que impulsiona, ao mesmo tempo, mudanças na concepção do currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula (MARCHESI, 2004).

Nesse sentido de integração social das crianças deficientes, Bueno (1997, p. 57) identifica que:

[...] a educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro lado, responde ao processo de segregação da criança diferente, legitimando a ação seletiva da escola regular.



**Figura 1:** Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades. Foto: Karine Basilio

**Fonte:** CAVALCANTE (2005)

Observando a figura 1 entende-se que é possível incluir alunos com deficiência em casos mais severos, organizando as atividades de maneira que todos possam participar (CAVALCANTE, 2005).

Por outro lado, quando o grupo a ser pretensamente integrado é aquele em que os prejuízos intelectuais, motores, sensoriais, etc. são mais severos, parece que a idéia de integrá-los passa a ser discutível. Obviamente que seria desejado que todos pudessem, apesar das diferenças, ter acesso à educação regular, ao ensino superior, ao mercado de trabalho, etc.; porém, parece que todo profissional que trabalha com essa população sabe ser este objetivo, na grande maioria dos casos, utópico. Uma integração neste nível exigiria, antes de mais nada, uma mudança radical



na forma como a sociedade atual trata este assunto (SCHWARTZMAN, 1997).

Para Figueiredo e Gomes (2007, pp. 49-50) essas expectativas:

[...] se manifestam nas diversas situações de interações sócio-familiares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais.

Blanco (2004) pensa que a escola tem como objetivo fundamental a promoção de forma intencional de desenvolver algumas capacidades e de apropriar elementos da cultura para que os alunos possam tornar-se sujeitos ativos em seu ambiente sócio-cultural. A escola precisa encontrar um equilíbrio, que seja comum a todos os alunos sabendo respeitar as suas características e suas necessidades individuais sem a discriminação e a desigualdade de oportunidade. Além disso, a importância da escola deve elaborar um currículo aberto e flexível, para que possa atender à diversidade e assim facilitar a integração dos mesmos, sendo que, assim, o planejamento da ação educativa

da escola deve levar em conta as necessidades de todos os alunos.

Para Fierro (1983, p. 213), certamente que os alunos com deficiência mental:

[...] nos primeiros anos escolares, as diferenças de desenvolvimento das crianças com deficiência em relação aos seus colegas e às suas necessidades educativas especiais ainda não as afastam deles. As possíveis razões que, em níveis superiores, podem aconselhar a forma um grupo à parte, sob a forma de classe de apoio externa, não se aplicam à educação infantil ou a séries iniciais. Nesses períodos, muitas crianças com deficiência podem manter-se plenamente integradas à classe regular durante todo ou quase todo o tempo.

Prieto (2006) alega que embora sem respaldo teórico, há inúmeros profissionais da educação que acreditam somente no significado de matricular alunos em salas comuns sem discutir a situação real da inclusão dessas crianças nas salas de aula. Com a implantação da lei, entende que o espaço fica igual para todos, mesmo para aqueles com necessidades especiais amparados pela Constituição Federal de 1988.

Na fala de Blanco (2004), a escola tem uma diversidade imensa de recursos materiais e humanos, e cabe à organização saber adequar da melhor forma o seu aproveitamento. Deve-se



traçar critérios para facilitar a aprendizagem de todos os alunos da escola. Há casos que serão necessários materiais específicos para atender às necessidades de determinados alunos.

O papel da escola na inclusão social sob o olhar de Boneti (1997) é que a inclusão do deficiente no ensino regular proporcione atendimento não só a este aluno, mas eu corresponda aos interesses e necessidade de todos os alunos da classe. Adaptando o ensino, buscando recursos humanos na escola, para que ele possa desenvolver métodos de programas. Pensando assim as crianças portadoras de deficiência não pode significar problemas para a escola e sim novas possibilidades de aprendizagem, ressaltando que o convívio dessas crianças possa ser enriquecedor.

Conforme o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p. 60):

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto-estima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial

cognitivo. Para isso, é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento, e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do “não saber” e se mobilizará para buscar o saber e deixar de ser “repeteco”, o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber.

As autarquias municipais e estaduais já possuem em seu planejamento ações na educação especial, a Secretaria Municipal de São Paulo - Diretoria de Orientação

Técnica - Educação Especial (SMESP/DOT-EE), e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CENP-CAPE), propôs um conjunto de ações, tais como, oferecer cursos para os professores que atuam nas classes comuns e formar professores especialistas para atuar nos serviços de educação especial (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2008, p. 87) e (CENP, S/D).



Os professores que trabalham com crianças que apresentam deficiências, muitas vezes, requerem uma assistência especial. Embora algumas crianças com deficiência severa possam precisar ser educadas em ambientes separados, elas cada vez mais estão sendo incluídas em ambientes menos restritivos. A responsabilidade por identificar as deficiências e oferecer educação apropriada em sala de aula é pública, embora as crianças, especialmente, aquelas abaixo da idade de jardim de infância, possam estar matriculadas em escolas privadas. O professor de sala de aula é o provedor primário destes programas, mas os professores de educação especial, psicólogos, pais e outros podem contribuir e trabalhar juntos em equipe (SPODEK e SARACHO, 1998).

Em pesquisa levantada por Filho (2012), os professores ainda continuam com falta de orientação para trabalhar com esse público, o que dificulta todo o processo de trabalho ensino-aprendizagem dos alunos com DI. Os professores em uma grande maioria se mostram trabalhando individualmente com essas crianças e não produzem atividades relacionadas, com isso, se tornam alvo da sociedade como um dos principais responsáveis pelo não desenvolvimento da criança. A sociedade esquece que a função do professor é esclarecida pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade educação especial - mostrando que o professor ocupa uma estratégia de ensino e de recursos de

acessibilidade com alunos DI. O professor tem metas e objetivos direcionados as práticas pedagógicas na inclusão escolar com alunos DI do ensino comum, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando resultados alcançados pelos alunos a essas intervenções. Segundo professores responsáveis pelo AEE, foram efetuados testes com especialistas para apoio a essas crianças e percebeu-se, na maioria das vezes, as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Na educação infantil, Spodeck e Saracho (1998) relatam sobre professores que se encontram com grandes diferenças individuais na sala de aula, ou seja, há diferentes grupos linguísticos e culturais, com crianças superdotadas, crianças em situação de fracasso escolar e crianças com deficiências, e ao trabalhar em um ambiente de grupo, o trabalho com essas crianças em seus primeiros anos deve ser individualizado, exigindo desse professor flexibilização com os objetivos e métodos pedagógicos. Além disso, a importância de poder envolver todos no espaço escolar neste relacionamento cooperativo.

E muitas vezes quando o professor percebe dificuldade no aprendizado da criança, entende que isso irá acarretar um desempenho escolar insatisfatório, em que se pode contar com a intervenção do coordenador pedagógico, psicopedagogo e psicólogos para analisar esse aluno de uma forma mais estratégica e assim, em conjunto com o professor, trabalhar

considerando o espaço de aprendizagem do aluno. Não se pode deixar de envolver, nesse processo, o professor e a família do aluno, já que a família é uma grande conhecedora das fragilidades do aluno, a qual a criança tem uma grande confiança. O professor deve reforçar atividades em sala e pedir auxílio da família quando fora da escola, já que não é interessante subestimar a criança com DI (KAUARK e SILVA, 2008).

A importância de uma avaliação psicopedagógica para Guiné (2004) é que essas intervenções de psicólogos, pedagogos e psicopedagogos fundamentam as decisões voltadas para prevenção e solução das dificuldades dos alunos, buscando condições para o seu desenvolvimento. Para isso, o trabalho educacional tem que estar atrelado à colaboração destes profissionais, pais e professores. A adaptação do currículo para os alunos com necessidades especiais deve ser adequada à idade cronológica e sempre que possível deve ser desenvolvido nos ambientes comunitários e escolares do ensino comum, aplicando dessa forma a sua interação social.

D Antino (1997, p. 101) chama a atenção para a integração do aluno com deficiência intelectual na educação a qual refere:

[...] tem um caráter amplo e complexo envolvendo todas as ações e relações (planejadas ou não, formais ou informais) produzidas pelo e para o indivíduo, tendo como propósito

o contínuo preparar e preparar-se, formar e formar-se pela e para a vida. Ou seja, educação é um processo conjunto, construído ao longo da vida em comum, para que possa ser partilhada e plenamente vivida.

Há de se ressaltar o papel da família no processo educativo da criança com deficiência, Paniagua (2004) destaca que no passado esta intervenção educativa centrava na criança, e o papel da família ficava em segundo plano, não levando em conta o ambiente que mais a afeta. A autora percebe que a colaboração entre a família e a escola educa a criança, mediante um intercâmbio de informações e participação nas atividades em casa e na escola.

Ide (1997, p. 213) aponta o caminho para a integração:

[...] não é só tarefa dos ministérios da educação e das escolas; a cooperação das famílias, mobilizações das comunidades, organizações voluntárias, assim como a conscientização pública faz parte do sucesso da integração. O apoio internacional entre organizações governamentais e não governamentais regionais e inter-regionais são importantes no processo de integração. Enfim, ações conjuntas de todos os setores da sociedade. A universidade cabe papel importante. É necessário pesquisar muito no que

concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental e que seus professores tenham uma formação séria. Isto, acredito, mobilizará a pesquisa e os cursos de formação de professores nos próximos anos.

Pereira (2012, p. 11) analisa que no passado a inclusão de crianças com deficiência era opcional para os pais matriculá-los na escola. Atualmente crianças com deficiência na origem ou na gravidade têm os seus direitos fundamentados como qualquer criança na sua idade.

Pereira (2012, p. 3) analisou:

[...] algumas questões relativas à função estruturante que a escola e a família precisam exercer com essa criança, ou seja, na constatação de uma necessidade educacional especial de um sujeito, em função de uma deficiência intelectual, a família e a escola precisam oferecer subsídios e oportunidades sociais para que ela se desenvolva, a partir de valores como respeito, aceitação e admiração. Durante muito tempo, as crianças com deficiência, as que frequentavam a escola, deveriam ser educadas em salas separadas, pois as crianças consideradas normais precisavam aproveitar melhor das instruções que lhes eram proporcionadas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tem a intenção de abordar as questões pertinentes sobre a deficiência intelectual na alfabetização e como esse processo foi gerado, observando ambientes escolares das escolas públicas de São Paulo na região da Zona Leste. A escola deve ter em seu projeto político-pedagógico um currículo flexível. Apoio de todos para esses novos desafios pedagógicos, incluir e integrar são ferramentas essenciais para que todos participem desta construção. O professor dentro da sala de aula tem um importante papel de que todos os alunos tenham os seus direitos preservados e uma educação que lhes permita se tornarem autônomos.

Na maioria das escolas da rede municipal e estadual, os docentes integram de forma satisfatória os alunos com DI, mesmo que tenha na proposta pedagógica um planejamento específico da escola, ainda se tem dificuldades de se trabalhar com crianças especiais. Os docentes e pedagogos recebem orientações e treinamentos para acompanhar processos de ensino-aprendizagem na sala de aula de forma a atingir um grau máximo de aproveitamento da turma, e tornando a ação satisfatória por um todo, atendendo às particularidades de cada aluno. Portanto, é essencial reforçar o planejamento de maneira flexível, no intuito de atingir a participação de todas as crianças para uma interação uniforme nas atividades propostas.

Pela pesquisa, nota-se, ainda, que há dificuldades vividas por alunos no processo de aprendizagem, porém o educador aborda e organiza suas atividades dirigidas, com metodologias diferenciadas, recursos específicos e critérios de avaliação que permeiam as necessidades essenciais da criança.

A pesquisa visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação da criança com DI e que ela possa ser inserida sem meios de exclusão com uma

formação sólida permeando a linha do conhecimento sem reflexo da desigualdade na educação da escola.

## 1. REFERÊNCIAS

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa e SOUSA, Raquel. Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *In*: CAMACHO, Maria José. **Eixos de Esperança**, ano 6. Funchal: Revista Diversidades, 2008, nº 22, pp. 4-8. Disponível em: <[http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_22.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf)> Acedido em 01 de Junho 2013.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús *et al.*

**Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.290-292.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, pp. 169-170.

BUENO, José Geraldo Silveira. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 57.



CAVALCANTE, Meire. *In: Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 182, maio de 2005.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/escola-todas-criancas-424474.shtml>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

CENP-CAPE. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Centro de Apoio Pedagógico Especializado**. Disponível em:

<[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/inclusao\\_social.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/inclusao_social.asp)> Acedido em 12 de Dezembro de 2013.

COLL, César. Os alunos com Deficiência Mental. *In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*.

Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.195.

DANTINO, Maria Eloisa Famá. A integração do aluno com deficiência mental na escola regular. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 101.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com Deficiência Mental. *In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*.

Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 213.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de e GOMES, Adriana L. Limaverde. Expectativas do entorno, ensino e interações escolares. *In: FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches e Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*, SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF - 2007, pp. 49-50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedm.pdf>> Acedido no dia 08 de Junho de 2013.

FILHO, Júlio de Mesquita. Tese, **inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado**. Campinas: UNICAMP, 2012, pp. 1-7. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1965p.pdf>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

GUINÉ, Climent. A avaliação. *In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.275-288.

IDE, Sahda Marta. A integração do deficiente mental: algumas reflexões. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 213.

KAUARK, Fabiana da Silva e SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Artigo, Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. *In: Revista Psicopedagogia*, São Paulo, vol. 25, nº 78, 2008, p. 1. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci_arttext)> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

LEÃO, Célia. Proposituras\_Projeto de lei. doc - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. São Paulo, 2011, pp. 2-3. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.al.sp.gov.br%2Fspl%2F2011%2F04%2FPropositura%2F21978770\\_1002808\\_pl227.doc&ei=LnSGUvjBCoedkQfjwYHIDQ&usg=AFQjCNFARua0QuwLctjX-ffU2WSNeIYnfg&bvm=bv.56643336,d.eW0](https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.al.sp.gov.br%2Fspl%2F2011%2F04%2FPropositura%2F21978770_1002808_pl227.doc&ei=LnSGUvjBCoedkQfjwYHIDQ&usg=AFQjCNFARua0QuwLctjX-ffU2WSNeIYnfg&bvm=bv.56643336,d.eW0)> Acedido em 01 de Junho de 2013.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinaldo. **O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais**, 2000, nº 15. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

MARCHESI, César. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In: COLL, César e PALACIOS, Jesús et al. In: Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e*

**necessidades educativas especiais.**

Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19.

MEDEIROS, Karla Maria da Silva. *Síndrome de Down*. Rio de Janeiro, s.d., p. 01.

Disponível em: <[http://www.diversa.org.br/uploads/gestao\\_publica/caderno\\_pedagogico\\_deficiencia\\_intelectual\\_sindrome\\_de\\_down.pdf](http://www.diversa.org.br/uploads/gestao_publica/caderno_pedagogico_deficiencia_intelectual_sindrome_de_down.pdf)> Acedido em 26 Novembro de 2013.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades especiais. *In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 330-345.

PEREIRA, Josiane Eugênio. Artigo, **A infância e a deficiência intelectual: algumas reflexões**. UNESCO, 2012, p. 3. Disponível em: <[http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/20](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2044/690)

[44/690](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2044/690)> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Valéria Amorim Arantes, organizadora. Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p.34-39.



SAINT-LAURENT, Lise. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental.

*In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 67.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do e de quem estamos falando?. *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 64.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Educação: Fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008, p. 87.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Educação Especial**, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica (DOT), 2007, p. 60.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. *In:* Marquezini, M. C. *et al* (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v.1, pp. 55-58.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Tese, **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental Educação do deficiente mental**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&e src=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQ FjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.theses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde-05062007-102410%2Fpublico%2FTeseElsaMidoriShimazaki.pdf&ei=VyGRUt6bMsTPkQem4G4Dg&usg=AFQjCNHrpd4lzJJ-ONnZH6k6ZRpSZW9xA&sig2=tUTrkBsZ4kKZAaBskjyLyA&bvm=bv.56988011,d.eWQ>> Acedido em 01 de Junho de 2013.

SPODEK, Bernard e SARACHO, Olivia N. As diferenças individuais. *In:* **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre, ArtMed, 1998, pp.118-119.

SPODEK, Bernard e SARACHO, Olivia N. As teorias do desenvolvimento e a educação para primeira infância. *In:* **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre, ArtMed, 1998, p.82.

VYGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



# 2

## A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Ana Claudia Teixeira<sup>1</sup>

Laura Barros Rubio<sup>2</sup>

Suely de Fatima Ferreira Chaves<sup>3</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>4</sup>





## RESUMO

Esse trabalho discute a importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Após consultas em publicação da área, percebe-se que muito se tem discutido a respeito da autoestima no processo de aprendizagem ou processo educativo. Este trabalho constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância do aluno ser incentivado a descobrir seu potencial para que possa alcançar uma aprendizagem. A partir disso, é muito importante que o professor seja profundo conhecedor de uma didática e de uma metodologia pedagógica que o faça refletir sobre como elevar a autoestima do aluno, tendo como objetivo fazê-lo compreender que todos possuem a capacidade de aprender. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa necessariamente apresentar ações que estejam relacionadas com o cotidiano, vivência do aluno, considerando sempre seu conhecimento prévio. No espaço escolar, o professor possui a oportunidade de fazer com que o aluno sinta e veja que sua vida fora da escola é também um aprendizado significativo para sua formação intelectual, pessoal e social.

**Palavras-chave:** Autoestima do aluno. Motivação. Prática pedagógica. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup>any.tb@hotmail.com

<sup>2</sup>laubrubio@gmail.com

<sup>3</sup>suellychave@ig.com.br

<sup>4</sup>deboramachado@faculdededasamericas.com



## **ABSTRACT**

*This paper discusses the importance of self-esteem of students in the teachinglearning process. After research in the area publications, notice that much has been discussed about self-esteem in the learning or educational process. This study consisted of a bibliographic research about the importance of students be encouraged to discover their potential to help them achieve learning. From this, it is very important that the teacher would be connoisseur of didactics and teaching methodology that makes them ponder how to raise self-esteem of the student, aiming to make him understand that everyone has the ability to learn. In this sense, the pedagogical practice needs necessarily present actions that are related to everyday life and precedent student living experiences, always considering their prior knowledge. At school, the teacher has the opportunity to make the student feel and see that their life outside of school is also a significant learning for their intellectual, personal and social education.*

**Keywords:** *self-esteem of the student, motivation, pedagogical practice, learning*



## 1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido atualmente sobre a grande incidência do fracasso

escolar nas escolas. Profissionais da área da educação discutem caminhos na busca de uma solução que venha diminuir a níveis aceitáveis a ocorrência do problema. Os questionamentos são muitos: Onde está o gargalo: nas nossas crianças? Na formação dos professores? Nos currículos escolares? Na estrutura familiar? Enfim, são perguntas que ainda continuam sem respostas concretas e objetivas. O que se vê não raro são alunos que, ainda nos primeiros anos de escolarização, já estão desmotivados com a aprendizagem.

Percebe-se que, os conteúdos que são vistos nos espaços escolares não tem sido objeto de entusiasmo para as crianças, não fazem elo com a realidade do aluno.

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento do seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua autoestima e relações interpessoais (ANTUNES, 2008, p. 22).

A criança não se relaciona bem com a escola e a baixa autoestima desses sujeitos tem sido um fator preponderante para a desmotivação, tanto

de alunos, como de professores, que também se encontram frustrados com os resultados obtidos. Diante do exposto, o assunto escolhido é bastante instigante e motiva a pesquisa por se tratar de experiências recorrentes no contexto escolar. Crianças encontram dificuldades de se enxergarem como cidadãos, que possuem seus direitos, e que são, na maioria das vezes, inseguros por não acreditar no imenso potencial que possuem. Essa realidade também se dá com professores, que se encontram em um alto nível de insatisfação profissional.

A necessidade de abordar o tema surgiu com o interesse de buscar uma maior compreensão acerca das estratégias docentes que não têm alcançado êxito no objetivo de promover uma aprendizagem significativa e que eleve a autoestima do educando. E, sobretudo, que o ensino faça sentido levando o aluno a se sentir seguro e capaz. A falta de sensibilidade dos docentes, das instituições de ensino e dos órgãos públicos e privados com relação ao processo ensino-aprendizagem é visivelmente notório e catastrófico para a aprendizagem. Uma vez que, por inúmeras situações, observa-se que sempre o “problema” do processo ensino-aprendizagem é o aluno, dadas as notas baixas, reprovações, motivadas por problemas cognitivos de toda ordem, percebe-se que muitos professores têm dificuldade de olhar para seus alunos e enxergar o que se passa com eles.



No presente artigo, a metodologia de pesquisa adotada para seu desenvolvimento corresponde ao levantamento bibliográfico a partir de portais de busca virtuais: Google acadêmico, Scielo, Biblioteca Virtual e a Biblioteca da Faculdade das Américas. As fontes de busca utilizadas incluíram artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, livros online e impressos, leis, dentre outros. As palavras-chave utilizadas foram: autoestima do aluno, motivação, prática pedagógica, aprendizagem. Após a pesquisa bibliográfica, fez-se uma seleção das publicações mais relevantes acerca do tema.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Segundo Klausmeier (1977, pp. 263-264) *apud* Piletti (1987, pp.66-67), a desmotivação, o desinteresse se dão na maioria das vezes, por problemas de autoconceito, baixa autoestima, fatores que influenciam significativamente na aprendizagem.

É de responsabilidade de todos zelarem pela boa educação das crianças, e também daqueles que, por falta de oportunidade na infância, buscam já adultos os bancos escolares. Vale salientar que a questão da autoestima contribui significativamente também para o alto índice da evasão escolar. Os alunos evadidos voltam a frequentar a escola na fase adulta, pois um dia foram deixados à margem do mundo letrado e hoje retornam pela necessidade de serem reconhecidos como sujeitos partícipes

da sociedade e buscam, nesse retorno, a realização desses anseios.

Almeida (2012) salienta que, ao se pensar em ensino de qualidade para Jovens e Adultos, é preciso ter o cuidado de observar que estes precisam de uma educação que não seja a “reprodução do regular”, visto que este público tem necessidades especiais diante daqueles que frequentaram a escola no tempo regular. É preciso ter, como prioridades, a dimensão cognitiva que deve ser atendida, assim como a afetiva, que é vital para que estes alunos permaneçam na escola. Ressalta ainda ser de bastante relevância respeitar os saberes que esses sujeitos já trazem pelas muitas experiências que já vivenciaram. Contemplando essas necessidades, a autora afirma que certamente esses sujeitos alcançarão uma autoestima elevada que possibilitará sua emancipação e autonomia.

Numa visão mais abrangente, ressalta Almeida (2012) que ainda que haja alunos que abandonem as escolas por uma história de fracasso, mantendo sua autoestima intacta, a realidade é diferente. Na grande maioria dos casos, os fracassos se aliam à baixa autoestima que quase sempre os levam à evasão escolar. Quando o aluno é reprovado, ele tende a fazer uma leitura de que é “intelectualmente incapaz”, pois para ele o problema não se traduz somente em eu tenho dificuldades para aprender, traduz-se “em eu sou um incompetente, um fracassado”. Esse



sentimento de desvalia o leva a se afastar da situação escolar e ele vai confirmando a cada dia esse autoconceito. Almeida (2012) confirma que essa relação autoestima e evasão escolar tem sido objeto de estudo há alguns anos por muitos pesquisadores. Tais pesquisadores confrontaram a autoestima dos alunos que se evadiram da escola com a dos que ficaram e verificaram que os evadidos da escola tendiam a ter sua autoestima em níveis mais baixos do que os que ficaram.

Os sentimentos que orientam a atividade cotidiana em geral e o pensar podem ser positivos (otimistas) ou negativos (pessimistas), e contribuem no processo cognitivo da pessoa numa determinada situação. No autoconceito de qualquer pessoa, esses dois sentimentos são muito influentes, impulsionando ou impedindo o desenvolvimento adequado da pessoa (ALMEIDA, 2012, p.131).

Os professores, os pais e aqueles que exercem papel de liderança na vida do educando têm o dever de exercer essa liderança da melhor maneira possível, pois a estes cabe a mais valiosa tarefa que é a de inserir esses sujeitos no contexto social.

De acordo com Munroe (1999), os líderes se tornam atraentes pela sua capacidade de inspirar os outros a se tornarem o melhor que podem. São pessoas capazes de atrair e tirar o melhor das outras pessoas. Por

isso, a necessidade de se ter lideranças com excelência nos espaços escolares.

Klausmeier (1977, pp. 259-260) *apud* Piletti (1987, p.63) afirma que sem motivação não há aprendizagem. Ele argumenta que professor e aluno podem ter todos os recursos didáticos disponíveis para um bom desempenho intelectual, mas que tudo isso será em vão se faltar a motivação. Ele enfatiza que pode ocorrer a aprendizagem, mesmo com a falta do professor, dos livros, da escola, sem uma porção de tantas outras coisas, mas se houver a motivação para elevar a autoestima dos alunos, todas essas dificuldades são transponíveis.

Para tentar elucidar tais questões, se faz necessário elencar alguns fatores disseminadores desse problema, já que o contexto escolar é de suma importância na busca por uma aprendizagem de excelência.

Mas qual é o verdadeiro conceito de autoestima? Está diretamente relacionada pela maneira com a qual o sujeito se vê perante si mesmo. A construção da autoestima está intrinsecamente relacionada com as mensagens que o sujeito recebe no decorrer de toda a sua vida. Também aqueles sujeitos os quais recebem uma educação pautada pelo respeito e liberdade de expressão geralmente são pessoas com uma autoimagem positiva.

Segundo Moysés (2005, pp.17-18), “a autoestima se constrói passo a passo”. A autora destaca a importância de se diferenciar e elucidar autoconceito e autoestima, sendo que



o “autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor”.

A autora afirma que autoconceito advém de processos cognitivos. Ele se dá do modo de como o sujeito se enxerga perante a si mesmo. Essa percepção está relacionada a uma série de fatores externos e internos: informações a seu respeito que são colhidas, opiniões alheias, etc. Tais informações vão somando às avaliações que o próprio sujeito tem de si mesmo. Sendo assim, aquilo que o sujeito acredita ser, tanto no ponto de vista físico quanto no social e psicológico vai assim criando corpo e, a partir disto, se cria um sentimento de valor decorrente de tais percepções que o sujeito cria acerca de si mesmo, o que constitui a autoestima, ou seja, ela é a resposta no plano sentimental decorrente de um processo originado no plano cognitivo.

Segundo Piletti (1987), devemos analisar não somente a influência do contexto escolar no desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também analisar o contexto social que este aluno está inserido.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os contextos familiar e social são fatores determinantes para uma autoestima elevada e, conseqüentemente, possibilitam um percurso escolar satisfatório. O ingresso à escola é o início do processo de socialização mais intenso que a criança vai vivenciar, por isso, deve ser um processo cuidadosamente acompanhado

para que não haja problemas nesse percurso. É o momento em que a criança se sente só entre pessoas e ambientes, os quais ela não possui até então nenhum vínculo afetivo.

Para Machado (1982, p.90) *apud* Piletti (1987, p.279), as crianças que são amadas quase sempre apresentam boa adaptação no ambiente escolar. São crianças participativas, que se interessam pelas atividades propostas, procuram entender o que acontece ao seu redor e são crianças entusiasmadas. No convívio social geralmente respeitam os outros, porém, sabem defender seus pontos de vista e fazem questão de difundi-los e, sobretudo, apresentam um autoconceito positivo.

Vygotsky (1994) destaca a importância das relações sociais, defende a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Afirma que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Por isso, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolver. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, a criança vai evoluir das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Nesse sentido, Vygotsky salienta a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas



de agir.

Navisão do autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em questão o social e o individual. Vygotsky (1994, p.75) enfatiza que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Diante de tal afirmação, o papel do outro no processo de aprendizagem é de extrema importância. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

Paulo Freire afirma que a educação sozinha não emancipa ninguém mas sem ela não há emancipação. A emancipação deve ter por meta sujeitos autodeterminados, livres objetivamente de qualquer tipo de constrangimentos ou mazelas que aprisionam os indivíduos [...] é preciso saber refletir sobre essa realidade, perceber-se como sujeitos históricos que podem se posicionar, emitir opiniões, fazer escolhas, construir rumos para suas vidas (FREIRE, 2010 *apud* GOHN, 2010, pp.58-59).

Partindo desses princípios surgem questionamentos: Será que a prática docente reflete um nível de preocupação com o conceito de autoestima, a ponto de problematizar, isto é,

discutir sistematicamente essas questões em suas escolas?

Não se trata, no entanto, de apontar culpados ou inocentes, o que se pretende é entender porque esses acontecimentos são tão recorrentes e, portanto, buscar algumas respostas.

Percebe-se que a desmotivação do professor também tem sido tema de interesse na atualidade, e que esse problema não está sendo tratado com a seriedade por parte das políticas públicas e privadas da educação em nosso país. No entanto, o número de profissionais formados na área da educação tem aumentado cada vez mais, e isso seria um dado positivo, se não tivesse sendo valorizado a quantidade em detrimento à qualidade do profissional da educação.

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que este curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios (WEISZ, 2010, p.118).

Segundo Weisz (2010), o professor da atualidade não tem, por muitos momentos, ciência da sua responsabilidade política. Ele ainda age com as mesmas deficiências comuns



há meio século. A autora traz algumas reflexões acerca de meios viáveis para a construção do conhecimento. Salienta que a criança jamais pode ser vista com um olhar inferior, tendo o adulto como centro, e que ela tem a obrigatoriedade de saber tudo o que o adulto sabe, porque é ele o detentor do saber, sem reconhecer que a criança é alguém que possui suas próprias formas de aprender, atitude essa do adulto que ela classifica como *adulcêntrico*. A autora afirma que as crianças possuem vários conhecimentos, e que devem ser respeitados. Também ressalta a importância dos professores promoverem outros tipos de aprendizagem, que possibilitem a inserção social do aluno: “vivências extra classe”. Noutro momento, também alerta para o fato de que o discente precisa ter um olhar atualizado, informado, para que ele tenha condições de tomar decisões importantes no processo da aprendizagem.

Antunes (2008) destaca que o aluno é perfeitamente capaz de construir seu próprio conhecimento, a não ser que esse conhecimento seja transmitido mecanicamente, o qual não o traduzirá em conhecimento significativo. Afirma também que na trajetória da construção da aprendizagem, o professor assume um papel fundamental como mediador nesse processo.

Faz-se necessário reconhecer, também, a fragilidade do corpo docente mediante todos esses desafios. São sujeitos expostos à alterações psicológicas, e que é necessário e urgente tratar essa realidade, pensando

seriamente na valorização do bom profissional da educação, a fim de que se possa exercer de fato a profissão. Weisz (2010) destaca que, na contemporaneidade, a sociedade cobra uma educação de qualidade, mas para que isso aconteça será imprescindível uma tomada de consciência de que se trata de um profissional, o qual não pode prescindir. Mas para tanto, será necessário não apenas o fortalecimento da categoria, mas o reconhecimento da sociedade como um todo.

Codo (1999) trata da síndrome da desmotivação do professor (*burnout*), o que contribui significativamente para que este não alcance o objetivo de ser instrumento de colaboração na autoestima e motivação discente.

Par e passo com a necessidade vão crescendo as impossibilidades da tarefa, as condições sociais empurrando a educação para impasse que parecem insolúveis. Do educador se exige muito, o educador se exige muito: pouco a pouco entra em *burnout* (CODO, 1999, p. 13).

Para Antunes (2008), existem dois tipos de professores, aqueles que mesmo trabalhando em ambientes hostis, com dificuldades, sem regalias, sempre enxergam em cada momento, como por exemplo, o início de mais um ano letivo, a oportunidade de aprender mais, enfim, um momento mágico de revisão crítica e decisões corajosas. Estes ele define



como professores de fato e de direito. Mas há também aqueles, que a cada retorno à sala de aula, se sentem angustiados, enfadados por terem que repetir tudo o que de errado e certo fizeram ontem, sem nenhum entusiasmo. Vêem os alunos como clientes chatíssimos, e que quando se transformam em espectadores, estão mais interessados na indisciplina do que na aprendizagem. Estes ele classifica como “professauros”.

Não posso fazer nada por ele, se ele não quiser se cuidar, dirá ainda hoje em dia um médico desesperado com a falta de cooperação de seu paciente. Não posso fazer nada por ele, se ele não quiser se instruir, dirá ou pensará um professor (PERRENOUD, 2000, p.67).

Perrenoud (2000) destaca que a decisão de aprender e o desejo de saber pareceram, por muitas décadas, fatores alheios à ação pedagógica: esses fatores só seriam possíveis se as crianças já trouxessem em sua bagagem o desejo de saber e aprender, caso contrário essa ação não seria possível.

Professores de fato sempre podem propor momentos especiais para os alunos, situações diferenciadas de aprendizagem. Esse perfil de profissional leva os alunos a profundas reflexões, passíveis de promover competências e habilidades.

Para Oliveira *et al.* (2008, p.98):

O fato de o “Ser” humano tornar-se capaz de dizer “Eu”, só é possível porque ele pode observar-se, distinguir-se, de tudo o mais, individualizar-se, o que por sua vez, só é possível pela capitação do todo, do qual faz parte, e, relacionando-se com o todo, diferenciar-se dele, afirmando-se como uma parte em relação a esse todo. Nesse processo, entender o ser humano, tendo em vista o trabalho educativo, significa compreender suas relações, suas linguagens [.]

Segundo Silva (2008), os sentidos de sala de aula e aula, por vezes se confundem, são vistos apenas como local de se ensinar e aprender. Mas é preciso compreender que a concretude atribuída a elas não se justifica apenas pela “categoria gramatical a qual pertencem”. Representa, sim, espaços que ultrapassam esses pensamentos, são espaços de formação humana que se ressignificam cotidianamente, assumindo a condição de facilitador da construção de uma nova realidade.

Com a necessidade de tentar compreender essa relação aluno/professor, que caminha por uma linha tênue entre a vontade de ensinar e o desejo de aprender, com a dificuldade encontrada desses dois sujeitos de superarem conflitos, é importante que se compreenda os sentidos de sala de aula e aula, instrumentos indissociáveis dessa relação.



Quando alguém ocupa um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotina, tudo está lá e nos espera [...] habitar a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e destacar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 26, *apud* VEIGA, 2008).

Silva (2008) destaca também que esses dois sentidos estão ligados com a relação tempo/espaço. Compreender como essa relação interfere na organização da aula pode ajudar o professor a olhar para as “ações, condições, situações e relações” que nela ocorrem e procurar identificar influências sociais, próprias do modelo de “sociedade capitalista” a qual pertencemos que interfere profundamente na maneira de ser e estar dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Mas para que essa realidade seja possível é necessário que se invista num modelo de relacionamento professor/aluno, pautado no diálogo, que deveria ser sinônimo de sala de aula/aula e professor/aluno. À medida que o professor compreende essa necessidade, e a contempla como filosofia de vida em sua caminhada profissional, elegendo o diálogo como ferramenta fundamental no ambiente de aprendizagem, conquistará também a confiança dos alunos e assim criará um contexto que

leve a estes a se sentirem estimulados para assimilar novos conhecimentos. Agindo assim, o professor cumprirá um dos seus papéis da profissão: o de agente transformador.

Ghanem (2004, pp.19-23) argumenta que o diálogo entre o educador e os educandos, “educandos entre si”, é de fundamental importância. Nesse contexto, afirma que “o objeto desse diálogo seriam as condições de vida do educando e da comunidade local”.

Adotada essa postura de dialogar, a “escola viveria as circunstâncias e estaria integrada aos problemas da comunidade local. Essa conduta levaria os alunos a uma nova postura de trabalho “pesquisa - que fizesse sentido com a sua realidade”, em vez da enfadonha repetição de trechos e afirmações desconectadas das suas condições de vida, a escola adotaria uma nova forma de trabalho que: “em vez de escravizar crianças e mestres a programas rígidos, faria com que aprendessem sobretudo a aprender, a enfrentar suas dificuldades, resolver questões, identificar-se com a realidade e governar-se”.

Com esse direcionamento, os educandos estariam contribuindo na luta pelo desenvolvimento e também já estariam assumindo seu papel como sujeito da construção da vida como um todo.

Leal *et al* (2003, p.97) *apud* BRASIL (2007) confirma essa ideia dizendo que realmente não é fácil selecionar o que ensinar. No entanto, afirma que é preciso refletir sobre “quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio



diário dos educandos”, saberes que possam alcançar o objetivo da inserção dessas crianças de maneira plena na “sociedade letrada” [...]. Porém, é necessário que cada professor reflita todo o momento se de fato o tempo pedagógico que ele ocupa está sendo usado para promover capacidades e habilidades a esses educandos, que possibilite um real desenvolvimento da autoestima.

É necessário que já na tenra infância adote-se uma pedagogia que interiorize na criança o sentido de pertencimento para que nos desafios que enfrentarão possam estar de fato estruturadas.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p.13):

a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem E, ainda, à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias.

Antunes (1996, p.56) *apud* SOUZA (2002) afirma que a relação professor/aluno deve estar firmada em afetividade e sinceridade. O autor destaca que se o professor perante uma sala de aula acredita que terá dificuldades, com certeza isto ocorrerá, mas, se ele acreditar que a classe é capaz, que terá êxito, o processo ensino-

aprendizagem ocorrerá, pois o cérebro humano é sensível à expectativa sobre o desempenho.

Silva (2008, p.6) discute que professores e alunos são protagonistas nesse cenário. O professor o é por ser ele quem tem a função de mediar o aluno com os objetos do conhecimento. O aluno também é protagonista, pois sem ele não há o ato de mediação aluno/objeto de conhecimento, sendo considerado como sujeito da aprendizagem. E, portanto, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma “relação interativa” com o objeto do conhecimento.

Por esse motivo, conforme destaca Silva (2008, p.15), é vital que se incorpore às aulas, momentos de criação e que estes evoluam no sentido de proporcionar no tempo/espço que se tem mais criatividade e menos ativismo. É preciso criar um espaço dentro do tempo, mais intuído, sentido, voltado para a construção de um projeto emancipatório de educação, que tenha a liberdade de romper com a concepção de um espaço controlado e rígido presente na escola.

É também de suma importância que o profissional da educação compreenda a heterogeneidade da sala e que entenda a singularidade de cada criança como uma ferramenta rica para se trabalhar. No entanto, muitas vezes, essas diferenças não são valorizadas. O professor trata a todos da mesma maneira, com os mesmos métodos e aqueles que não se encaixam no padrão



pré-estabelecido, são deixados à margem, comprometendo profundamente o conceito de autoestima e valorização dessas crianças.

Para Nascimento (2007, p.30) *apud* BRASIL (2007), é preciso que se definam estratégias pedagógicas nos tempos e espaços da sala de aula que possibilitem a troca da cultura que cada criança traz para o contexto escolar, visto que esta é de suma importância para que a criança tenha condições de recriar na sala de aula as relações de sociedade na qual estão inseridas. Desse modo, cria-se um ambiente onde a criança se sinta segura para expressar suas emoções e consiga mostrar a maneira de como ela significa o mundo, que, sobretudo, sejam espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.

Nunes (2009) aponta que os aspectos psicológicos na ação do educar podem auxiliar o educador no sentido de compreender melhor o educando.

Isso porque este já traz consigo sua história, suas expectativas e já tem formado a imagem e impressão do mundo e de si mesmo. Diante do pressuposto e se desprendendo de conceitos preestabelecidos a respeito desse mundo, o elo professor-aluno tem grandes chances de ganhar significados diferenciados no aspecto emocional, que serão de suma importância para a construção de um relacionamento mútuo, que irá ampliar o processo de aprendizagem. Afirma, também, que o ato de educar é o momento propício e necessário ao exercício da

delicadeza.

Nunes (2009) aponta também o ato de educar é uma ação de enorme responsabilidade. Segundo o autor, leva, por muitas vezes, pessoas que possuem grande senso de responsabilidade a acreditarem que precisam, a qualquer custo, se tornar professores, por achar que o ato requer somente responsabilidade e nada mais. Esse equívoco pode levar para a cena educacional pessoas que fazem “mau uso” da sua posição tendo uma postura de distanciamento, rigidez e frieza, achando que isso fará dela um profissional competente. Ressalta ainda, que os aspectos emocionais também devem ser considerados no mesmo grau de importância a que são tratados os conceitos que dizem respeito ao intelecto. Argumenta que a teoria e a técnica se tornam vazias quando não são trabalhadas paralelamente com os aspectos emocionais que envolvem o ato de educar.

De nada adianta uma pessoa ter toda a teoria de Piaget, Vigotsky, Paulo Freire ou quem quer que seja na ponta da língua, se não estiver determinada a aprender com as teorias desses sábios homens a maneira como transmitir esses conhecimentos (NUNES, 2009, p.40).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009), é direito dos pais e responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar



da definição das propostas educacionais. Como se constata, as leis estão postas. No entanto, a criança ainda não usufrui desses direitos fundamentais para a construção de sua identidade. Espera-se que essas diretrizes não continuem apenas nos sonhos utópicos de uma minoria que efetivamente almeja essa conquista.

Paro (2010) diz que o que proporciona mais prazer à criança em idade escolar é brincar e se relacionar “espontaneamente” com seus colegas. Mas infelizmente, esse prazer é insistentemente podado. Os avanços da pedagogia e da didática afirmam que, na idade escolar, a brincadeira e o lúdico fazem parte sim do ensino. No entanto, essa verdade ainda não foi concebida efetivamente pelos educadores.

“Os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acha se fazem ‘seres para si’ “ (FREIRE, 2005, p. 184).

Oliveira (2008) destaca também a importância do lúdico, ressaltando que a criança por meio da brincadeira consegue entender muito melhor uma situação real do que efetivamente numa situação mais contextualizada. A criança possui, inclusive, maior facilidade de “separar objeto e significado” nesse contexto.

É fato que a brincadeira é um instrumento de fundamental importância no desenvolvimento da criança como um todo. Porém, necessariamente, deve estar aliada com a preocupação de zelar pelo autoconceito necessário para a estruturação da autoestima da criança.

Moysés (2005) diz que a criança interioriza lentamente “referências a seu respeito”. Porém, as que se referem a comentários sobre seu comportamento são mais fáceis de serem interiorizadas. Nesse sentido, tudo o que é dito à criança precisa ser verbalizado com muito cuidado, principalmente a entonação de voz, e mesmo numa situação de crítica e repreensão, esta deve ser feita de uma maneira com que a criança se sinta respeitada e amada, independente das circunstâncias. Portanto, é de extrema importância o bom senso e o equilíbrio no trato da criança.

De acordo com Faria (1998, pp.7-8), os psicólogos concordam que é indissociável o aspecto “intelectual, social e afetivo”. Ele argumenta que “um aluno resolverá uma questão de álgebra, por exemplo, para atender a uma necessidade ou a um interesse”. Nessa trajetória, o aluno terá sensações de prazer, de decepção, de esforço, etc. Essas sensações “são produtos da atividade pessoal que repercute diretamente no social”.



O sistema social em que vivemos produz uma escola inadequada ao desenvolvimento da criança, uma escola que procura anular a criança para adaptá-la à sociedade, uma escola que reproduz na criança a desigualdade social (PILETTI, 1977, p. 146).

Tavema (2009), em suas abordagens sobre história e memória da psicologia, afirma que, há algumas décadas, as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas somente ao aluno e que, portanto, a escola e a sociedade eram desprovidas desta responsabilidade. No decorrer desse processo, deu-se o inverso, a responsabilidade passou a ser da escola. Até que por fim, atualmente, entende-se que professor, escola e sociedade são os responsáveis pelo fracasso na aprendizagem.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou problematizar a importância da autoestima do aluno e também do professor no processo ensino-aprendizagem.

Enfatizaram-se as consequências negativas da baixa autoestima desses sujeitos como: desinteresse dos alunos para as atividades cotidianas, desmotivação de professores, e também a grande incidência da evasão escolar, tanto no ensino regular como na EJA, decorrentes do fracasso escolar.

Sabe-se, todavia, que para enfrentar esses desafios se faz necessário tomadas de atitudes em vários níveis e complexidades. À escola cabe o dever de estabelecer um ambiente adequado para o bom desempenho dos professores e equipe de trabalho como um todo, e que, sobretudo, seja um ambiente preparado para se garantir a aprendizagem dos alunos. Aos professores vale repensar alguns antigos valores, que há muito já se mostram ineficientes, nos quais o professor ensina e o aluno aprende passivamente.

O relacionamento professor-aluno pode melhorar quando o professor entender que ele constantemente aprende, inclusive com seus alunos. Aos pais, cabe assumir seu papel imprescindível, como colaborador no processo educativo, se posicionando ativamente na escola, e proporcionando aos filhos um ambiente familiar tranquilo e seguro que favoreça a aprendizagem, à sociedade, assumir suas responsabilidades no que tange à educação, priorizando ações que contribuam para uma educação de qualidade, que seja possível para todos. Enfim, é tarefa de todos os envolvidos cumprirem com excelência seu papel no processo educativo. Com essas ações será possível promover um ambiente escolar mais saudável, que atingiria positivamente outras gerações contribuindo para o bem da sociedade. A educação pede uma nova forma de abordagem, que seja capaz de dar condições aos sujeitos de enfrentarem as mudanças e desafios inerentes ao processo de evolução.



Frente ao exposto, percebe-se que não se pode apontar um único responsável pela questão do fracasso escolar decorrente da baixa autoestima e desmotivação. Tal questão está inserida em um contexto escolar emblemático, em que vários fatores contribuem para este problema. Procurou-se apresentar algumas possíveis práticas que possibilitem a construção da autoestima do aluno, auxiliando, desta maneira, a aprendizagem eficiente e significativa. Conclui-se, portanto, que se faz necessário e urgente encontrar caminhos para que num breve futuro se possa vislumbrar uma escola sonhada por todos aqueles que entendem que a educação é a única via de transformação da sociedade. Deve-se acreditar que algum dia existirá um interesse de fato por parte das políticas públicas para a educação, que priorize a necessidade de oferecer escolas de qualidade de forma democrática e justa, e que, sobretudo olhem seus alunos como de fato são: seres individualizados, com suas singularidades. Um caminho possível para uma educação de excelência necessariamente requer a consciência de que uma nação só se constrói com uma educação de qualidade e igualitária.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANTUNES, C. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2009.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. BRASIL, Ministério da Educação. Departamento: Secretaria de Educação Básica. **O ensino fundamental de nove anos**. Brasília: Leograf, 2007.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2005.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.



GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Editora: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v.1).

MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino Aprendizagem**. Disponível em: [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)> Acesso em: 18 set 2013.

MOYSES, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MUNROE, M. **Tornando-se um líder**. Brasília: Koinonial, 1999.

NUNES, V. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. 17. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, C.M.M. **A afetividade na formação da autoestima do aluno**. Graduação - Centro de Ciências Humanas e Educação. Unama, Bélem, Pará, 2002 - Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografiaS.A\\_afetividade\\_na\\_formacao\\_da\\_auto.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografiaS.A_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf)> Acesso em 25 maio 2013.

TAVEMA, C. S.; GARBIM, A. D.C. **Projeto histórico e memória da psicologia**. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2009.

VEIGA, I. P. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2010.

# 3

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Leilane Cristina Nascimento Betti<sup>1</sup>

Deise Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Flávio Fernandes de Almeida<sup>3</sup>





## RESUMO

A escolha pelo tema da importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança, traz questionamentos sobre como a música é explorada na escola e como ela pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Procurou-se aqui saber qual música usar e em que momento usá-la como ferramenta de suporte cognitivo, nas brincadeiras e no aprendizado das disciplinas curriculares, de maneira que auxilie e traga ludicidade para as crianças e, ainda, como os professores devem se portar diante dessas situações em seu dia a dia, como enriquecer suas metodologias com a utilização da música e seu contexto. E ainda, como essa ferramenta é vista pela Secretária Municipal de Educação e nos Referenciais Curriculares. Ressaltamos também, a visão que alguns autores trazem sobre este tema.

**Palavras-chave:** Música, Educação Infantil, Lúdico.

---

<sup>1</sup>lecri\_betti@hotmail.com

<sup>2</sup>neisinha@ig.com.br

<sup>3</sup>flaviofermandesalmeida@yahoo.com.br



## **ABSTRACT**

*The choice by the importance of the music for the cognitive development of children, raises questions about how music is explored in the school and how it can assist in the development of learning in different areas of knowledge. Here we sought to know what song to use and at what time use it as a tool for cognitive support, in games and in the learning of curriculum themes, so that helps, bring playfulness for the children and also how teachers should behave facing these situations in their daily lives, how to enrich their methodologies with the use of music and its context. And yet, how this tool is seen by the Municipal Secretary of Education and at Curriculum Frameworks. Also, we highlight the view that some authors bring about this topic.*

**Keywords:** *Music, Early Childhood, Education, Playfulness.*



## 1. INTRODUÇÃO

A música está presente em nosso cotidiano desde a antiguidade e exerce grande influência nos indivíduos, pois sempre estará associada à cultura e as tradições de um povo e de sua época. Ao longo do tempo essas preferências musicais podem se alterar devido ao desenvolvimento tecnológico e grande influência que os meios de comunicação têm na sociedade.

Em um primeiro momento, será discutido o conceito da música e como ela está presente não só no cotidiano das crianças, mas em tudo que nos rodeia, pelos sons que são transmitidos pela musicalidade. Posteriormente, será abordada a música no currículo escolar e como ela pode ser explorada e inserida nos os anos iniciais.

Além disso, também será utilizado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que serve de subsídio para os professores e que apresentam objetivos e métodos que podem ser seguidos para melhorar o desenvolvimento de seu trabalho. Será destacado, ainda, o documento de Secretaria Municipal da Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica/Educação Infantil (SME-DOT/Educação Infantil), que tem por objetivo garantir que todos os alunos da educação infantil experimentem e obtenham pela prática da vida diversas formas de expressão.

A música é um recurso didático na sala de aula e possibilita diversas atividades para se trabalhar com os pequenos:

[...] a música é uma linguagem universal, mas, com muitos dialetos, que variam de cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos (JEANDOT, 1997, p.12).

Sendo uma atividade indispensável no processo de desenvolvimento da criança, a música pode auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e, por isso, deve ser valorizada no âmbito escolar a fim de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades, além de contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Gordon (2000) enfatiza que por intermédio da música, as crianças passam a se conhecer melhor e também aos outros. A música torna capaz o desenvolvimento da imaginação e da criatividade audaz. Ainda que se passe um dia, de uma maneira ou de outra, em que as crianças não ouçam ou participem da música, se faz necessário que a entendam. Só então, poderão compreender que a música é boa e é por meio desse saber que a vida ganha mais sentido.

O intuito deste trabalho é destacar a importância da música no âmbito escolar desde a educação infantil e, nesse contexto, a autora Nereide Rosa ressalta que:



A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, pp.22-23).

Os RCNEI destacam ainda uma parte importante no processo, aliado a essa prática o movimento corporal:

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimentos os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p.61).

Portanto, a música pode proporcionar contatos com outras culturas e momentos alegres e prazerosos, nos quais transforma o espaço escolar em um ambiente adequado à

aprendizagem, além de estimular nos alunos o ritmo e a coordenação motora, favorecendo sua autonomia e interação com o grupo.

Por objetivo este artigo deve investigar a forma de utilização da música no processo de aprendizagem; enfatizar a música como estratégia pedagógica; discutir sobre a importância da utilização da mesma para o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil e avaliar os procedimentos adotados em sala de aula pelos educadores para a utilização deste instrumento.

Nesta perspectiva, buscaram-se respostas para as seguintes questões de pesquisa: de que forma o professor pode utilizar a música para ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças? Como o educador pode se utilizar desse método para ensinar os pequenos de maneira prazerosa e lúdica? Como a música deve ser usada como recurso didático?

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p.35).



Conforme a autora destaca, se a criança já tem este contato com a música desde o útero da mãe, percebe-se que a música também é um fator importante para o desenvolvimento cognitivo da mesma.

a voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que, no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só se intui como uma globalidade em perpétuo recuo não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente (WISNIK, 1998, p.27).

São diversas as atividades que podem ser trabalhadas com as crianças de educação infantil, explorando o seu universo musical e construindo sua aprendizagem de maneira lúdica e de fácil entendimento.

Conforme diz Jeandot (1990, p.19) “as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, sapateados, danças” etc. O que facilita a forma como o educador pode utilizá-las em sala de aula.

A razão de se pesquisar a música como processo de desenvolvimento cognitivo da criança tem como intenção trazer mais prazer e ludicidade à forma de aprendizagem infantil, afastando da sala de aula o mito de que a aprendizagem é um processo chato e cansativo

e deixando claro que pode se dar de maneira prazerosa.

Existem diferentes maneiras e momentos propícios para que os professores e profissionais da educação possam se utilizar da música para estimular a aquisição de conhecimento, e como mais um meio de ensino-aprendizagem.

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro (MARTINS *et al.*, 1998, p.127).

A partir das leituras constatou-se que:

- Para a criança, o lúdico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem;
- A música facilita a memorização, estimula o processo sensório-motor e ainda traz prazer para a criança;
- A possibilidade de ela ter uma aprendizagem musical torna o aprendizado mais rico;
- A criança pode obter nesse processo de ensino um excelente equilíbrio;

- O contentamento fica mais explícito nas atividades que envolvam musicalidade.

Para o levantamento bibliográfico utilizaram-se portais digitais como *Google acadêmico*, revistas científicas, *Scielo* e de biblioteca. Foram empregadas as palavras-chave música, educação infantil e lúdico.

A coleta de dados se deu através de anotações, que foram transcritas para o artigo, levando em consideração suas fontes e seus autores.

A pesquisa foi conduzida no período de março a novembro, e após identificação das literaturas pertinentes, através da adoção do critério de leitura do sumário de artigos científicos e da leitura das publicações, fez-se o fichamento, incluindo anotações de dados relevantes para a formulação do artigo em questão e algumas experiências vivenciadas em sala de aula pelas autoras.

## 2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música pode possibilitar no imaginário da criança a passagem para um mundo desconhecido, sabe-se que, é da própria natureza da música nos encantarmos com grandes fantasias e imaginações, ou seja, tudo isso pode ocorrer com o simples fato de ouvi-la.

Ela surge por meio dos sons e está inserida no cotidiano das pessoas, ou seja, na fala, nos objetos que se utiliza no dia a dia, no movimento, entre outros exemplos.

A música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, ela se faz presente no universo infantil desde muito cedo, e com isso consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo.

Conforme observa Nicole Jeandot:

O conceito da música varia de cultura para cultura. Embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação e de relacionamento entre os povos, constatamos que ela não é universal, pois cada povo tem sua própria maneira de expressão através da palavra, motivo pelo qual há milhares de línguas espalhadas pelo globo terrestre (JEANDOT,1997,p.12).

Por isso a música tem sua própria linguagem, o que diferencia é o modo como será tocada, se o músico seguirá uma partitura ou se ele irá mudar a melodia ou o ritmo, assim desenvolverá um som diferente do que foi proposto a ele, o que é denominado improviso. Desse modo, essa cultura musical é também uma linguagem que expressa emoções, saberes e ideias.

Na vida infantil o ensino da música vem como forma de compreensão de mundo. Ao nascer, a criança vai se desenvolvendo, com a ação de falar, cantarolar, explorando assim esse universo sonoro com sons que podem ser produzidos por ela própria. Pode, por exemplo, explorar algum objeto como um chocalho, até mesmo um bexiga rasgada, sem que seja necessário



a orientação de um adulto, pois a criança, por si mesma, através do manuseio do objeto percebe que ele produz sons dependendo da maneira que ela o mexa. E, simultaneamente, ela acompanha cantarolando, fazendo seu ritmo e sua melodia.

Esses são os primeiros passos da criança em relação à música, por meio dos sons e movimentos que são produzidos por ela mesma, pois ela é um ser que vive em constante interação com o corpo.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música, tem esse caráter de provocar interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem (GONÇALVES *et al.*, 2009, p.2):

Dessa maneira, a música não precisa ser usada apenas relacionada aos conteúdos, pois ela fala por si mesma e é de fundamental importância na formação do ser humano. Mas, mesmo sendo uma forma autônoma de se promover é necessário que exista uma mediação e cabe ao professor estimular, orientar, para que haja mudanças nos movimentos das crianças a partir do som e do ritmo.

O ritmo tem um papel fundamental na formação e equilíbrio do sistema nervoso, isso porque toda expressão musical ativa age sobre a mente favorecendo a descarga emocional, a

relação motora e aliviando as tensões (CONSONI, 2009, p.3).

Conforme a autora, as crianças relacionam a música com conhecimentos que elas já possuem do seu cotidiano com sua família, com seus amigos e todos os que as cercam, o que possibilita ainda mais a aprendizagem. Elas adquirem conhecimento quando este passa a ser concreto, ou seja, quando elas passam a experimentá-lo. Portanto, nas situações do dia a dia, quanto mais elas receberem estímulos, mais desenvolverão seu intelecto. Quanto maior o número de atividades como: cantar, dançar, fazer gestos, bater palmas, movimentos com o corpo, pés e mãos, mais favorecido será o senso rítmico e a sua coordenação motora, o que para os anos iniciais do ensino fundamental é importantíssimo, pois auxilia também na alfabetização. Estímulos colocam a inteligência em prática, pois:

O estímulo sonoro aumenta as conexões entre os neurônios e, de acordo com cientistas de todo o mundo, quanto maior a conexão entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano. (BRITTO *apud* CONSONI, 2009, p.3).

As práticas escolares visam estimular o desenvolvimento cognitivo e para esse objetivo é fundamental entender o processo no qual o cognitivo se relaciona com a música. Através de estudos pôde-se perceber que o desenvolvimento musical, envolvendo a reação



do ser humano ao ouvir músicas, mostra as várias etapas que o sujeito percorre, como alegria, tristeza, euforia, relaxamento, e isso pode ser percebido nas crianças através das suas reações, pois cada uma reage a sua maneira, umas batem palmas, outras mexem as pernas, outras a cabeça etc.

O som e o ritmo empregados juntos, despertam e refinam a sensibilidade da criança, provocam cordialidade e entusiasmo, prendem a atenção e estimulam, auxiliando na ação educativa (WEIGEL, 1988, p.12).

Em se tratando de formas de expressão humana, a música justifica seu papel na educação, principalmente na educação infantil, pois através dela a criança compreende o mundo em que vive e desenvolve aptidões como criatividade e expressão.

Uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil tem revelado sua importância singular, pois através das canções vive, explora, o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficam gravadas em sua memória e que poderão ser realizadas quando adultos (BEBER, 2009, p.4).

Lembrando que a participação efetiva do aluno em atividades em grupo contribui para a socialização e aumenta sua autoconfiança, tornando-o um ser mais crítico e autônomo, as

atividades com música na escola trazem muitos benefícios à aprendizagem.

A música tem como finalidade auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Ajuda o aluno em seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portanto, a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente (ZABOLI, 1998, p.96).

O ensino de música nas escolas de educação infantil pode ter como objetivo garantir um espaço para a construção de um ensino e aprendizado baseado em tudo que pode auxiliar no desenvolvimento da cognição, da sensibilidade e do sensório-motor. Por outro lado, deve-se considerar que a música é um ótimo recurso para ampliar o conhecimento dos discentes, quando explorada no sentido de garantir um contato diferenciado, inovador em relação ao ensino tradicionalista, e com este método possibilitará também a inclusão dos alunos que poderão se expressar e se fazerem ouvir.



## 2.1. CARACTERÍSTICAS POR FAIXA ETÁRIA

De zero a três anos, as crianças tentam imitar e responder aos estímulos externos com sons, criando assim momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo. Estes sons vão de um pequeno balbuciar até enormes gritos. Por volta dos dois anos, balbuciam estabelecendo conexão com sons que reconhecem do seu cotidiano como sons de carros, de animais, entre outros. E quando são propostas atividades com movimentos corporais, jogos rítmicos e exercícios musicais, soltam a criatividade e fazem sons com tudo que lhes é permitido dentro de expressões com corpo e voz.

De três a seis anos, já reconhecem e distinguem os sons. Participam de brincadeiras que envolvam o corpo, como a dança, e já possuem repertório de canções em memória, produzem seus próprios instrumentos, reconhecem elementos musicais como ritmos e gêneros.

Mársico afirma que: “todos os movimentos da criança desde o nascimento são acompanhados de expressão motora” (1982, p.35).

## 3. A MÚSICA NO CURRÍCULO

A música pode ser explorada e inserida no currículo desde os anos iniciais, ocupando, assim, seu devido espaço curricular.

Para Monique Nogueira:

Esse espaço não precisa significar precisamente uma aula exclusiva de música. Mas, que esse espaço possa ser concretizado nas atividades de rotina, nas brincadeiras e em tudo que envolva musicalidade. É importante que esse trabalho não seja superficial e separado do projeto pedagógico, mas que faça uma interligação com tudo que diz respeito ao currículo (NOGUEIRA, 2003, s.p).

A música não precisa ser vista como disciplina, mas deve ter seu espaço.

A música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja a matemática, a literatura ou a história (PONSO, 2008, p.13).

## 3.1. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os RCNEI servem de orientação para os professores, apresentando objetivos e métodos que podem ser seguidos para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho, principalmente na educação musical.

O Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (MEC, 1998) se opõe ao uso da música na educação infantil como forma de fixação de conteúdos ou para desenvolvimento de



hábitos e comportamentos ligados à higiene e à organização.

Ressalta que ela não deve ser reproduzida mecanicamente e nem tratada como produto necessário para a mediação docente.

Diante do exposto, se faz necessário que a música não seja usada apenas como instrumento para a elaboração de projetos nos espaços escolares, como, por exemplo, datas comemorativas, mas sim, que seja praticada de outras maneiras, voltada para um contexto educacional amplo, estabelecendo conexões com a linguagem musical e a aprendizagem.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos

corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

No entanto, Diniz (2005) afirma que a linguagem musical do RCNEI é posta de forma específica, e que pode ser usada pelos professores que trabalham com crianças na educação infantil, e de acordo com o que é proposto pelo RCNEI na

área de música, que o professor tenha um conhecimento pedagógico-musical.

Mas, deve-se levar em consideração que nem todos os professores têm uma formação voltada especificamente para a área da música. No entanto, isso não pode ser um empecilho para que os educadores trabalhem com música. Pode-se buscar outros caminhos, como: utilizar métodos para realizar o trabalho com música nos conteúdos do dia a dia na sala de aula, e também a criatividade inerente à criança que facilita o desenvolvimento da atividade.

Além do RCNEI, há outra sugestão municipal que pode servir de orientação aos professores, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica/Educação Infantil (SME/DOT), que tem por meta:

Assegurar que todas as crianças das unidades de educação infantil vivenciem experiências significativas e variadas com diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais



de linguagem oral e escrita como organizadoras desta experiência (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007, p.2).

Essa meta proposta deixa claro que a música deve ser inserida na educação musical das crianças, onde essas experiências são transmitidas por meio da linguagem musical.

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social (BRASIL, 1998, p.49).

É na educação infantil que se deve desenvolver a linguagem musical, pois é nesta fase que a criança está aberta para as descobertas e o desenvolvimento da aprendizagem, facilitando e ampliando, assim, seus conhecimentos através das escutas, imitação, improvisação e aumentando também seu repertório musical.

Também é indicador de trabalho pela SME/DOT, no que diz respeito à Educação Infantil:

As diferentes linguagens, entre elas: desenho, pintura, modelagem, música, jogo, brincadeira, expressão corporal, roda de história, roda de conversa, faz de conta, atividades orientadas pelo professor, atividades ao ar livre, experimentos, exploração de materiais naturais, visitas, passeios, danças,

jogos dramáticos e outros, fazem parte da programação pedagógica para cada grupo de crianças (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2007, p.4).

Com estes indicadores os professores podem se orientar no sentido de desenvolver a cada dia mais essas linguagens junto às crianças, pois em cada um dos itens citados acima podemos explorar a música como parte integrante das atividades.

E faz-se saber que em “18 de agosto de 2008, foi decretado pela LEI Nº 11.769, a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (GOMES, 2010, p.84).

#### **4. ASPECTOS COGNITIVOS**

O cognitivo “refere-se à cognição, que é o ato de adquirir um conhecimento” (KURY, 2010, p.228).

Quando as crianças chegam à escola, elas vêm com a expectativa de adquirir essa cognição, ou seja, elas estão abertas a novas descobertas e aprendizagens, e isso inclui o desenvolvimento intelectual e emocional.

Antunes (1993, p.29) destaca que a inteligência do ser humano abre, aos poucos, como um “leque”, e que em cada etapa os estímulos são essenciais para que se chegue ao objetivo final que é desenvolver todas as habilidades (capacidades).



Fase a fase, mês em mês, de ano em ano, em todo momento de sua vida as crianças estão aprendendo, passando etapas da vida que não voltam mais, portanto é necessário que em todos esses períodos os pequenos recebam estímulos, orientações, sugestões, para que possam perceber e ultrapassar essas fases e alcançar os níveis seguintes, até chegar ao nível final de maturação. Segundo Piaget (1978), essas fases são conhecidas como fases de equilíbrio e desequilíbrio.

Neste período é importante oferecer atividades que ajudem a desenvolver os aspectos sócio-afetivos, cognitivos, linguísticos e psicomotores, pois esses elementos estão intrinsicamente ligados ao desenvolvimento.

A cognição é o processo de conhecimento através do qual o indivíduo é capaz de selecionar, adquirir, compreender e fixar informações, além de expressar e aplicar o conhecimento em determinada situação (MOURA e SILVA, *apud* PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2005, s.p.).

Através da interação com as pessoas, o meio em que vivem e utilizando-se da sua inteligência, a criança também desenvolve seu cognitivo.

Segundo Piaget (1978), as próprias crianças abrem as portas para o mundo exterior, através do ato de experimentar. No seu dia a dia elas criam situações variadas, adquirindo assim mais conhecimentos. Conseqüentemente, os

estímulos que receberão através de várias experiências musicais contribuirão para o desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento dos sentidos das crianças através das suas vivências musicais e ritmos pelo ouvir, ver e tocar aperfeiçoa sua audição e assim faz com que não só ouça, mas passe a distinguir, separar melhor os diversos tipos de som.

Através do ato de acompanhar os gestos do professor, dos amiguinhos, as regências musicais, a visão da criança tende a ser utilizada com maior intensidade, fazendo assim com que consiga identificar as diferenças e semelhanças entre os sons e instrumentos, exercitando a sua compreensão e o seu raciocínio. Quanto mais imita os sons dos animais e outros sons, mais descobre sua relação com o ambiente que vive.

As atividades musicais em grupo beneficiam a autoestima, e também a socialização das crianças pela colaboração, compreensão, participação e cooperação. Tudo que envolva o cantar em grupo e que abranja as competências citadas anteriormente é fundamental para o processo de socialização, pois deixa claro para as crianças que elas fazem parte de um grupo, e que juntas são partes integrantes de uma sociedade.



“As vivências rítmicas e musicais que possibilitem uma participação ativa quanto a ver, ouvir e tocar, também favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança” (WEIGEL, 1988, p.14).

Ela ainda destaca que as atividades envolvendo música oferecem diversas oportunidades para as crianças melhorarem suas “habilidades motoras e seus músculos e mover-se com desenvoltura” (WEIGEL, 1988, p.14).

Ressalta ainda que o movimento e o ritmo têm um papel importante na formação do equilíbrio do sistema nervoso, pois garante que toda expressão musical age diretamente na mente das crianças, favorecendo a descarga emocional e as reações motoras, dando mais agilidade e aumentando o foco dos movimentos, melhorando a coordenação motora nos pequenos e nos grandes movimentos.

#### 4.1. O PAPEL DO PROFESSOR

O docente deve estar sempre atento às necessidades que surgem no decorrer de todo o processo, observando as falas, os cantos, os gestos e as formas de brincadeiras de cada um de seus alunos, mediando conflitos e promovendo a aprendizagem. Sendo capaz de perceber possíveis erros, e assim orientar as crianças ao caminho da construção dos acertos.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu

pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

Ainda segundo o autor:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.66).

No RCNEI (1998) ressalta-se que o trabalho com música na educação infantil, requer que o professor tenha uma atitude em questão a essa linguagem musical, como já dito anteriormente, mesmo que esse professor não tenha uma formação específica em música, deve estar determinado a trabalhar e conhecer a música na qual irá focar, deixando as crianças se apresentarem de acordo com seus conhecimentos musicais, disponibilizando somente materiais para ampliar o repertório musical de cada um.

Também existem orientações didáticas e sugestões para que o professor possa trabalhar com seus alunos estimulando-os e inspirando-

os a criarem suas próprias canções. O que possibilita ao aluno um contato muito maior com a música.

Segundo Ferreira (2002, p.22), veremos algumas metodologias de ensino que podem ser utilizadas como orientação para os professores:

- O professor deverá iniciar as atividades a partir das percepções das crianças em relação a si mesmo e a partir daí, com o ambiente próximo e o mundo mais distante. Começando com os ritmos fáceis, melodias simples, pois isso é fundamental.
- Mesmo recomendando que os professores iniciem as experiências musicais com as crianças a partir de sons e ritmos que elas possam reproduzir com o seu próprio corpo, lembramos que o canto é uma manifestação global da música. E, pelo entusiasmo e alegria que desperta na criança, pode e deve estar sendo desenvolvido ao lado de outras atividades.
- As brincadeiras musicais devem ser propostas de forma criativa e inovadora, para se tornarem mais interessantes. O resultado do grau de satisfação das crianças vai depender da atuação e entusiasmo do professor.
- O entusiasmo do professor poderá evitar, ainda, que a vivência musical se transforme numa experiência passiva ou numa atividade de pouco interesse.

- O professor deve evitar impor atividades musicais. Ao invés de “ensinar música”, deve apenas sugerir e orientar o desenvolvimento das atividades. É necessário que a criança seja incentivada a descobrir, experimentar e criar ritmos, sons, e movimentos.
- Sempre que possível, as descobertas ou experimentações musicais devem ser feitas em rodas, ao ar livre ou na própria sala. As demonstrações individuais de cada criança feitas nas rodas favorecerá a concentração do grupo que, em seguida, repetirá em conjunto. Dessa forma, todas as crianças serão valorizadas e o grupo todo perceberá a diferença entre os sons e os ritmos produzidos, individual e coletivamente.
- A expressão musical da criança deverá ser vivenciada através da voz e do movimento, da prática e da audição, em situações de criatividade e com a utilização de material sonoro. É importante valorizar e aproveitar os conhecimentos que a criança traz para a escola para em seguida introduzir as novidades.

Segundo Perrenoud (2000,p.13), existem dez competências para se ensinar, são elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;



3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Segundo pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação, postada em Revista Nova Escola, o profissional ideal deve ser detentor destes 20 requisitos:

1. Domínio dos conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhece as didáticas das disciplinas.
4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Institui e mantém normas de convivência em sala.
11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino.
16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
17. Trabalha em equipe.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes (NOVA ESCOLA, 2010,ed.236).

Portanto, o professor deve buscar sempre conhecimento, nunca parar de estudar e estar sempre atualizado com os novos saberes e novas estratégias, garantindo assim, um excelente desempenho profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que cabe ao professor propiciar aos alunos momentos prazerosos, com atividades lúdicas e significativas. Orientando-os, mas também aprendendo sempre com cada criança. Utilizando-se dos diversos recursos didáticos para causar em seus alunos impressões que os marcarão e que carregarão para o resto de suas vidas.

Na educação infantil o mais importante é perceber cada criança e assim poder identificar suas maiores dificuldades e ajudá-las a superá-las.

E com base nas pesquisas e leituras realizadas, podemos dizer que a música é essencial na formação das crianças, pois é rica em informações e oferece um amplo campo de trabalho. Propiciando, promovendo e desenvolvendo o cognitivo das crianças.

Ela já se faz presente no dia a dia da educação infantil, mas deve ser trabalhada com objetivos e não apenas como forma de repressão, disciplina ou memorização. E cabe aos professores a ação de facilitar o dia a dia do ensino aprendido, com as mediações que trarão resultados positivos não somente no processo da educação musical, mas também

nas disciplinas inclusas no currículo escolar.

O Professor necessita aprender e mudar sua ação educativa em prol das crianças, com o objetivo de que os alunos adquiram a capacidade de se expressarem livremente, e com a meta de usar sua criatividade e estimular o desenvolvimento do conhecimento cognitivo e linguístico dos alunos. Vale ressaltar que todo o processo é importante, bem como seu andamento, e o professor não deve se preocupar com resultados imediatos, deve ter consciência de que se trata de um procedimento, e que no decorrer do tempo será positivo.

## 6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Coleção na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro:Vozes, 2002, 295p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.3.

BEBER, M. C. **A música como fator de sensibilização na educação infantil**.

Revista eletrônica Catavento. Rio Grande do Sul, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.unicruz.com.br/>> Acesso em: 14 ago. 2013.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: proposta para formação integral da criança**. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. 208p.



CONSONI, I. A.G. **A contribuição da música na educação.** Psicopedagoiaonline. São Paulo.1998-2013. Disponível em:<<http://www.psicopedagogia.com.br/>> Acesso em:11 de set.2013.

DINIZ, L.N. **Música na educação infantil:um survey com professoras da rede**

**municipal de ensino de Porto Alegre,** 2005. Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/>>. Acesso em:14 set.2013.

FERREIRA,D. A. **A importância da música na educação infantil.** Rio de Janeiro.2002. Disponível em:<<http://www.avm.educ.br/>> Acesso em: 14 de set.2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários da prática educativa.** 36ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p. GOMES, M. L. **A implementação da Lei nº11.769/2008 e as contribuições da educação musical nas classes infantis na cidade de Salvador.** 2010. Monografia do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em:<<http://www.uneb.br/>>. Acesso em 23 de nov. 2013.

GONÇALVES, A. R.; SIQUEIRA, G.M.; SANCHES, T. **A importância da música na**

**educação infantil com crianças de 5 anos.** Lins. 2009. Disponível em:<<http://www.unisalesiano.edu.br/>>Acesso em: 16 ago. 2013.

GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical: competência, conteúdo e padrões.**1ª ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.513p.

JEANDONT, N. **Explorando o universo da música.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.174p.

KURY, A.G. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 2010.1184p.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical na criança.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Globo,1982.153p. MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da arte.**1ªed.São Paulo: FTD. 1988, 200p.

NOGUEIRA, M. A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG. Goiás.vol.5, n.2, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.proec.ufg.br/> >. Acesso em: 25 ago.2013.

PERRENOUD, P. **As 10 novas competências para ensinar.**1ª ed. Porto Alegre:Artmed,2000. 192p.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.423p.

PONSO, C. C. **Música em Diálogo: ações Interdisciplinares na Educação Infantil.**1ªed. Porto Alegre: Sulina, 2008.78p.



PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Sobre o desenvolvimento cognitivo.** São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.portaodaeducacao.com.br/>> Acesso em: 1 set.2013.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Vinte Características Professor Ideal.** São Paulo: Editora Abril. 236 ed., 2010. Adaptado do referencial para exame nacional de ingresso na carreira docente. Documento para consulta pública. MEC/Inep.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>> Acesso em: 10 set.2013.

SILVA, J.P.S. **A relação professor aluno no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Espaço Acadêmico. São Paulo.nº 52. ano V, 2005- mensal - INSSN 1519.6186 - Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/](http://www.espacoacademico.com.br/)> Acesso em 05 de out. 2013.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a Pré-Escola.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.256p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diretoria de Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT. 2007.

WEIGEL, A.M.G. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola.** Coleção pré-escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 202p.

WISNIK, J.M. **O som e o sentido.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 284p.

ZABOLI, G. **Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 1998.152p.

# 4

## A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Eliana Alves Magalhães<sup>1</sup>

Marília José dos Santos<sup>2</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup>





## RESUMO

Este estudo teve como base bibliográfica autores de relevância como Tizuko Kishimoto, Paulo Almeida, Celso Antunes, Coria Sabini e outros, assim como a legislação educacional, o Referencial Curricular da Educação Infantil, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacando o intervalo de publicação de 1988 a 2010. Objetivou-se demonstrar a importância da utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, sendo fundamental a socialização da criança com o adulto e com outras crianças. Tendo como base a construção do desenvolvimento da criança através do brincar, a brincadeira em grupos demonstra valores e regras, que são abrangentes na vida da criança, fase em que aprendem a interagir e resolver conflitos usando a imaginação, além de criatividade para resolver as dificuldades do cotidiano, resultando em uma aprendizagem significativa, rica e satisfatória da leitura e da escrita. Analisando a metodologia de ensino aplicada na Educação Infantil utilizada nas escolas, a escolha do tema teve o intuito de discutir a importância e a necessidade de ter no ensino infantil métodos para que a aprendizagem seja feita de forma prazerosa e significativa, e um meio para a formação social.

**Palavras-chave:** Jogos, Brinquedos, Brincadeiras, Desenvolvimento infantil.

---

1 elianamagalhaes2010@hotmail.com

2 lila10\_santos@hotmail.com

3 debora.machado@faculdadedasamericas.com



## **ABSTRACT**

*This study was bibliographic database, authors of relevance as Tizuko Kishimoto, Paul Almeida, Celso Antunes, Coria Sabini and others, as well as educational legislation, the Curriculum of Early Childhood Education, the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education, highlighting the publication interval 1988-2010. This study aimed to demonstrate the importance of the use of games and play in early childhood education, being fundamental the socialization of children with adults and other children. Based on the construction of child development through play, play in groups demonstrates values and rules that are comprehensive in the child's life stage where they learn to interact and resolve conflicts using the imagination, and creativity to solve difficulties of everyday life, resulting in a significant, rich and satisfying learning of reading and writing. Analyzing the teaching methodology applied in kindergarten used in schools, the choice of the theme was intended to discuss the importance and necessity of having the kindergarten, methods that learning is made enjoyable and meaningful way, and a way for social training.*

**Palavras-chave:** Games, Toys, Play, Child Development.



## 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil é um ensino extremamente importante e valioso, que passou por diversas mudanças e transformações ao longo do tempo. Esse ensino surgiu da necessidade da classe trabalhadora de deixar seus filhos em segurança. Ao longo do tempo, essa Educação passou por diversas mudanças para melhor atender às necessidades dessa classe. A procura por esse ensino assumiu um caráter assistencialista, pois muitas mães procuravam este ensino por não terem com quem deixar seus filhos, já que as mulheres precisavam trabalhar e muitas dessas crianças tinham diversos tipos de deficiências nutricionais, cognitivas e culturais. Dessa forma, as creches e as pré-escolas foram criadas com intuito assistencialista, e não só por essa razão, a educação infantil adquiriu um papel muito importante para a sociedade (BRASIL, 1988).

Partindo da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pode-se destacar que a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Apesar desse ensino não ser obrigatório para o Município de São Paulo, é um direito da criança contar com esse ensino e um dever do Município propiciar condições

adequadas para o desenvolvimento social e bem-estar da criança, assim como o desenvolvimento psicomotor, emocional e intelectual. A participação social da família na vida da criança é de extrema importância, pois a educação escolar não substitui esse papel, ou seja, é apenas um suporte para a socialização e contribui para esse desenvolvimento infantil.

A escola passa, então, a se tornar também responsável pela educação e cuidado das crianças, passa a estabelecer uma ponte entre a família e a comunidade local, a qual a criança vive. Devem ser analisadas as crenças, valores, e diversidade de práticas sociais de cada uma, para saber como lidar e como respeitar a particularidade; é na interação dentro das escolas que as crianças aprendem suas culturas locais e respeitam a diversidade cultural de seus colegas, pois, no âmbito escolar, estão os mais diferentes valores sociais (BARBOSA, 2010).

Para Lima (1992), a escola tem a função de levar a criança a níveis elevados da aquisição do conhecimento e da aprendizagem. É um período em que a criança deve ter experiência e informação que enriqueça seu repertório, assim como os procedimentos metodológicos que permitam integrar novos conhecimentos àqueles que as crianças já possuem.



Comparando-se a educação dos países, nota-se que o lúdico se faz presente até nos países em que a infância não é vista de forma tão diferente do adulto. Na Grécia, por exemplo, a vida adulta acontece precocemente e são utilizadas como forma de preparo para a vida adulta atividades que já auxiliem nesse âmbito. No entanto, a aprendizagem se torna mais fácil quando se torna mais prazerosa a forma de se aprender (DARRÓZ *et al.*, 2007).

A importância do lúdico no ensino infantil só foi reconhecida em 1959 pela

Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), que oficializou em lei o direito humano das crianças brincarem e sendo de responsabilidade da sociedade e as autoridades públicas garantirem o exercício pleno desse direito (DARRÓZ *et al.*, 2007).

Segundo Motta (2002), é importante discutir sobre métodos que contemplem uma educação de qualidade, pois é algo que deve ser estudado com bastante atenção. É necessário ensinar a criança no início da educação a desenvolver seus conhecimentos, a saber ler e não somente decifrar signos, a escrever e não apenas repetir letras, através de métodos que façam sentido nesta fase da vida da criança, como uma condição fundamental para a formação inicial do cidadão.

No entanto, é de extrema importância considerar o que a criança já traz em seu currículo, o que é aprendido em seu âmbito familiar. Praticar seus hábitos que foram construídos pela família e no seu meio social, por mais simples que sejam, deve ser levado em conta, pois são nesses hábitos que a criança começa a criar sua personalidade e ter autonomia para iniciar uma vida social (BARBOSA, 2010).

A escola tem por objetivo possibilitar ao educando a aquisição de conhecimento para o desenvolvimento no processo de pensamento da criança, de forma em que essa possa se relacionar com o seu próprio conhecimento, ou seja, a escola deve promover o desenvolvimento da criança com ações pedagógicas adequadas (LIMA, 1992).

Segundo Kishimoto (1994), as escolas utilizam duas formas de ensino, sendo que em uma delas predomina-se a ênfase na alfabetização e nos números, na qual caberia somente o uso de materiais, enfatizando a alfabetização através de uma abordagem teórica, distante do meio social a qual a criança convive; e uma segunda forma de ensino, em que prevalece a brincadeira, que valoriza a recriação de experiências e socialização, dando-se prioridade ao respeito mútuo no desenvolvimento dos alunos.



Aberastury (2007) discute sobre a importância de iniciar atividades lúdicas na vida da criança nos primeiros meses de vida (por volta dos 4 meses), pois é a fase de símbolos e de desenvolvimento, na qual a criança produz em seu corpo modificações e começa a ser capaz de controlar seus movimentos coordenados com precisão, aproximando-se dos objetos com as mãos quando que estão próximos. É a fase em que a criança é capaz de se apoderar daquilo que esteja ao seu redor, com a intenção de levar sempre os objetos à boca. Um dos brinquedos mais preciosos nesta faixa etária é o chocalho, na qual ela sacode, chupa e morde. Dessa forma, ocorre o processo de interação e coordenação motora.

Para discutir as metodologias de ensino infantil, é necessário destacar como se processa o desenvolvimento desse período. Na fase sensório-motora - entre 1 a 2 anos de idade aproximadamente - as crianças desenvolvem seus sentidos, seus movimentos, os músculos e sua percepção de seu cérebro. É nessa fase que essas crianças estão se desenvolvendo através do olhar, do ouvir, do falar, de apalpar, do sentir, do mexer, do pegar, ou seja, tudo que esteja ao seu redor. É uma nova conquista, uma nova realidade, pois é nessa fase que se dá a origem de formação sensório-motora. O jogo para elas é pura assimilação do real, caracterizando as manifestações

do desenvolvimento das crianças nas brincadeiras (ALMEIDA, 2000).

Na fase simbólica - de 2 a 4 anos aproximadamente - é que as crianças passam a utilizar os movimentos motores com mais frequência, cujas mãos tornam-se ferramentas de exploração. É nessa fase que manipulam os objetos como lápis, o giz, pegam objetos para montar e desmontar, dando aos exercícios uma inteligência e uma evolução natural de sua coordenação motora (ALMEIDA, 2000).

Para Friedmann (2006), é nas brincadeiras que se analisam vários aspectos da criança, pois este é o momento em que elas se expressam, interagem entre si e com os outros, ou seja, é nesse momento que desenvolvem habilidades e aprendem a não considerar isso um ato obrigatório, mas sim como algo prazeroso e, dessa forma, facilita-se a aprendizagem. Quando se usa o jogo para transmitir o conhecimento à criança, pensa-se que o ato de aprendizagem pode ser prazeroso e estimulante.

Segundo Lima (1992), o brincar para a criança é como fonte de lazer, que traz conhecimentos sendo parte integrante das atividades educativas, pois é no brincar que possibilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, é através do brincar que possibilita o educar. A brincadeira traz situações nas quais a criança constitui



significados da assimilação dos papéis sociais. Os jogos e as brincadeiras despertam na criança situações que ela realiza e constrói, adquirindo conhecimento e assumindo papéis didáticos no processo educativo.

O uso das brincadeiras também pode ser vista como um ato de interpretação social. Por exemplo, a família que é parte fundamental no desenvolvimento da criança, já escolhe até antes do seu nascimento os tipos de brinquedos que elas vão utilizar, sendo meninas, bonecas e casinhas, que representam a mulher em sua vida doméstica e de mãe; o menino, carrinhos, na qual representa o homem como o motorista. Isso significa que ninguém nasce sabendo brincar e esse ato é dado pela necessidade da aprendizagem social (KISHIMOTO e ONO, 2008).

No desenvolvimento da criança, os jogos e as brincadeiras podem ser uma forma de representar algo que já viveu ou já viu. Normalmente as brincadeiras se fazem presentes como uma forma de demonstrar sua realidade e a oportunidade de mudar aquilo que se viveu para algo que deseja viver. Nessa perspectiva, a criança está em uma fase do imaginário se preparando para uma fase onde se podem aprender regras e assim começar a trabalhar sua vida cidadã (VYGOTSKY, 1984 *apud* OLIVEIRA, 1994).

Segundo Kishimoto (2010), é nessa fase que os brinquedos se tornam importantes, pois é exatamente nessa fase que as crianças exploram seus sentidos, descobrem a textura do brinquedo, a cor, a diversidade de formas, tamanho, espessura, cheiros e outras especificidades do objeto através do pegar, explorando os objetos para a compreensão de mundo.

Segundo as teorias piagetianas, as crianças de pré-escola encontram-se em uma fase de transição entre a ação e a operação, ações que separam a criança do adulto (período sensório-motor). E começa também a se preparar para uma nova fase que dará continuidade em seu desenvolvimento (fase operatória-concreta) (PIAGET, 1976 *apud* MACEDO, 1994).

Essas teorias descrevem o avanço da criança nos seus períodos de desenvolvimento e é necessário que, além de estudar essas fases, o professor saiba como utilizar essas informações, como um instrumento pedagógico. Esse tipo de material pode ser fundamental na compreensão de alguns comportamentos cotidianos em sala de aula (PIAGET, 1975 *apud* MACEDO, 1994).

Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os



conhecimentos são experimentos de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividade didática. É preciso que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos nas propostas (BRASIL, 1988).

Analisando a escola como responsável pela formação cidadã das crianças, aponta-se que esta se torna mediadora entre o conhecimento, a informação e as crianças. Passa a ser transmissora de todos os conteúdos úteis para uma boa formação cidadã, portanto, precisa priorizar a brincadeira como um método de ensino, pois é uma maneira de internalizar as regras sociais como um processo de desenvolvimento humano. O brincar também ajuda a desenvolver a linguagem, sentindo a necessidade de comunicação e estímulo para a formação autônoma. Kishimoto (2010, p.1) aponta que “no entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

O objetivo desta pesquisa consiste em discutir as brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento social da criança, assim como o interesse dos educadores

em contribuir na formação infantil através do uso dos jogos e das brincadeiras. Este artigo pretende, de forma significativa, discutir o papel das brincadeiras, dos jogos e sua importância no desenvolvimento social da criança de 0 a 6 anos, observando o porquê do ato de brincar ser tão importante no ensino infantil, apontando a importância do apego da criança pelos jogos e pelas brincadeiras de forma prazerosa como fontes essenciais para o processo de ensino como instrumento de desenvolvimento, afetivo e respeito mútuo. Sendo assim, apontar-se-á os jogos e as brincadeiras como ferramentas de integração ao meio social em que a criança vive.

Esse projeto teve o período de pesquisa bibliográfica de fevereiro a junho de 2013. A realização desta pesquisa seguiu algumas etapas básicas: 1) definição do tema do estudo; 2) realização da pesquisa bibliográfica; 3) organização dos dados coletados; 4) apresentação e análise das fontes.

O levantamento bibliográfico contou com autores de relevância como Tizuko Kishimoto, Paulo Almeida, Celso Antunes, Coria Sabini e outros, assim como a legislação educacional, o Referencial Curricular da Educação Infantil, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As bibliografias utilizadas pertenceram à biblioteca da



Faculdade das Américas e à biblioteca da escola Municipal Virgílio de Mello Franco. Para selecionar as publicações relevantes, utilizou-se como critérios a leitura do sumário dos livros. Dentre as publicações utilizadas, destaca-se o intervalo de publicação de 1988 a 2010.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Os jogos e as brincadeiras são ferramentas importantes para o desenvolvimento social e cultural, tendo como base o professor como mediador dos jogos e das brincadeiras nas aprendizagens no contexto escolar.

Porque o brincar é importante? De que maneira a educação infantil, contribui no processo de aprendizagem? Como fazer do jogo uma estratégia para o aprendizado? Como o pedagogo deve mediar as brincadeiras e os jogos na educação infantil? Qual é o desenvolvimento da criança através do brincar? Com que objetivo as brincadeiras e os jogos são desenvolvidos na Educação Infantil? Qual é a função dos jogos e das brincadeiras para os professores na Educação Infantil? Qual a importância da brinquedoteca nas escolas? E qual é a contribuição no processo de aprendizagem da criança? Porque a Educação Infantil é importante para as crianças? Porque as brincadeiras e os jogos podem mediar conflitos e definir regras?

Os jogos e brincadeiras nas séries iniciais proporcionam um rico material pedagógico, pois é através desse método de ensino que pode ser analisada a socialização, a afeição, a motivação e a cognição das crianças para acompanhar o desenvolvimento e as habilidades integradas nessa faixa etária (MIRANDA, 2002).

“[...] O jogo deve ser entendido como um dispositivo facilitador para a criança perceber os conteúdos” (MIRANDA, 2002, p.23).

Para Friedman (1995), as brincadeiras no ensino infantil são amplas e devem ser utilizadas de acordo com as faixas etárias, por áreas de desenvolvimento, por tipos de estímulos, por utilizações ou não de certos objetos (brinquedos). Devem-se considerar, ainda, algumas brincadeiras tradicionais de âmbito social e não escolares, já praticadas antes mesmo de seu ingresso na escola.

Segundo Constance-Kamii e Rheta (1991), os jogos de construção envolvem a criança no conhecimento físico, com a estrutura do espaço. Por exemplo, quando uma criança tenta montar uma casa, com parede e telhado, momento em que ocorre a percepção de espaço físico cria, assim, seu próprio imaginário.

O jogo tradicional é parte de uma cultura lúdica, sendo importante resgatar, na educação infantil, que esses jogos contribuem em diversas atividades da



criança. Os professores devem optar por esses jogos como forma de recursos metodológicos, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência da criança visando à aprendizagem (FRIEDMANN, 1996).

Segundo Friedmann (1996), os jogos tradicionais da pré-escola, com a mediação do professor, dão qualidade ao ensino e à aprendizagem, satisfazendo a necessidade e o desenvolvimento da criança, assim como seus valores, possibilitando o estímulo, favorecendo a atividade física, motora, sensorial e afetiva.

Por meio de diversas atividades lúdicas, a criança expressa seus anseios e seus sentimentos entrando em conflitos entre si. Fica extremamente claro que o brincar é uma das formas da criança interagir e resolver conflitos. E a participação social do adulto se faz necessário em seu âmbito familiar (ABERASTURY, 2007).

É importante que o professor proponha atividade lúdica que desperte o interesse da criança, pois são fatores que contribuem para a construção de conhecimento. O professor tem como princípios básicos fazer a mediação das aprendizagens com propostas motivadoras que envolvam emocionalmente a participação de todos, motivando a solucionar problemas e resolver conflitos (PATRICK, 2003).

O professor tem um papel importante na interação da brincadeira, porém ele não pode interferir na atividade, deve explicar as regras e motivar a cooperação das crianças diante da atividade proposta, não levando em conta se as regras do jogo estão sendo totalmente respeitadas. O papel principal do professor é mediar essas atividades com a finalidade sempre de desenvolver a socialização (FRIEDMANN, 1995).

É no brincar que são estabelecidas diferentes vínculos, habilidades e competências nos diversos contextos sociais, assumindo as relações que possuem com os outros. Tomando consciência disto, na busca por novas situações, é preciso que o professor valorize a autoestima da criança na brincadeira, estimulando e fazendo com que a criança tenha independência nas escolhas das brincadeiras e dos brinquedos, além de deixar com que as crianças escolham seus próprios amigos, valorizando os papéis que elas irão assumir em um determinado tema e enredo, na qual esteja o desenvolvimento ligado à vontade de brincar (BRASIL, 1998).

Segundo Almeida (2000), os brinquedos só terão sentido profundo se vierem representados pelo brincar, ou seja, o ato de brincar é importante, deve fazer parte do cotidiano das crianças, e é necessária a participação dos adultos, pois favorece tanto a aprendizagem das crianças quanto



destes, ou seja, o adulto, ao brincar com a criança, tem um repertório rico de experiências e aumenta não só suas informações intelectuais, mas o seu nível linguístico. Por exemplo, na brincadeira de construção, o adulto sabe calcular melhor a proporção de equilíbrio, e, com isso, ganha em organização e direção, abrindo novos horizontes para as descobertas.

Para Motta (2002), o ato de brincar da criança demonstra, de forma abstrata, a visão que ela possui de bem e do mal. É por meio da brincadeira que o adulto pode acompanhar e analisar o que ela entende e qual sua visão sobre determinados assuntos e sobre o adulto que ela convive. Por meio da brincadeira, o adulto se reconhece na criança e pode tomar isso como uma abordagem para exploração de conhecimento ou mudanças de si mesmo.

Miranda (2002) afirma ainda que no processo educativo é essencial se analisar o âmbito social e familiar na qual a criança vive, pois, muitos dos problemas de aprendizagem se dão devido a algum trauma ou problemas familiares e, nesse aspecto, a forma de ensino tradicional se torna uma forma mais difícil ainda para essa criança se desenvolver, tanto para formação cidadã (adaptação de regras) quanto na aprendizagem escolar (ler e escrever). Nesse âmbito, uma forma de ensino mais prazerosa se torna essencial

para um bom desempenho da criança.

Para Kishimoto (1994), a criança, ao repetir a brincadeira no contato interativo com os adultos, descobre regras, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade de brincar. Além disso, as brincadeiras interativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, a aprendizagem das falas.

Kishimoto (2011) ainda afirma que para a criança ser vista como ser social, sua aprendizagem deve ocorrer de forma espontânea. Portanto, o ato de brincar, faz com que ela assimile conhecimentos do cotidiano social, como por exemplo, brincar de faz de conta com temas familiares, profissionais; ela toma um lugar onde existe socialmente e demonstra como ela vê aquele sujeito ou de que forma é representado esse sujeito a ela.

Para Kishimoto (2011), os brinquedos quando são utilizados com o enfoque de aprendizado de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, deixam de ser somente um objeto para o ato de brincar e começam a ser vistos como material pedagógico; e o professor deve mediar essa ação em busca de finalidades específicas para dada atividade.

Antunes (2008) afirma que os jogos pedagógicos devem ser usados com bastante cautela com um bom planejamento de aula, na qual se respeite e acompanhe



o progresso dos alunos. Não importa a quantidade de jogos que você vai usar, o importante é selecionar jogos que mexam com a criatividade e raciocínio dos alunos, um jogo com qualidade que não desestime os alunos a achar a solução e que tenha a intenção explícita de provocar a aprendizagem significativa, estimulando a construção de novos conhecimentos e que despertem o desenvolvimento de uma habilidade. Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1988), a Educação Infantil contribui em diversas formas com elementos culturais, cumprindo um papel socializador que possibilita o desenvolvimento da identidade da criança por meio das aprendizagens. É por meio das atividades diversificadas, como as brincadeiras, que devem ser acompanhadas em situações pedagógicas, que se enriquece o processo do desenvolvimento infantil com ações que favoreçam o desenvolvimento da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é por meio das brincadeiras que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem, e o professor deve trabalhar com diferentes jogos, especialmente aqueles que possuem regras e com atividades didáticas planejadas, pois dessa forma o professor estará mediando não só as brincadeiras, mas também a aprendizagem.

Segundo Lima (1992), os jogos e as brincadeiras são fundamentais no processo que envolve o indivíduo e a cultura. Através da cultura são adquiridas as especificidades de acordo com cada grupo, pois cada grupo de criança conhece e aprende a se constituir como seres pertencentes ao grupo. Os jogos e as brincadeiras são elementos importantes, e é por meio deles que se dá a construção da identidade cultural.

Os jogos dentro da sala de aula são como um convite entusiasmado para a criança permanecer ali e se interessar cada vez mais pelo ensino, promove o estímulo e a participação ativa em aula, uma forma de promover um bom aprendizado e não causar trauma em estudar (MIRANDA, 2002).

O jogo se torna atraente, pois a criança está em ação o tempo todo, uma forma desafiadora e mobilizadora da curiosidade, uma forma em que a criança na busca para obter o conhecimento e internaliza regras para formação de futuros cidadãos (MIRANDA, 2002).

“O ato de jogar requer toques de criatividade, assim como a criatividade desponta na realização do jogo” (MIRANDA, 2002, p.30).

Segundo Almeida (2000), o professor deve despertar o interesse das crianças de forma lúdica, estimulando seus conhecimentos, ou seja, o professor deve



ser animador e guia, e ao mesmo tempo, desafiador. É necessário que o professor faça uma mediação, transformando a prática em conhecimentos novos, mediante as redescobertas atuais no processo de interação da criança com a linguagem, com a lógica matemática e com a transdisciplinaridade e deve ser a base de um trabalho pedagógico.

Segundo Coria-Sabini e Lucena (2004), através do brincar a criança desenvolve um processo de socialização, interagindo com outras crianças, desempenhando papéis de aceitação como as regras dos jogos e das brincadeiras, bem como as atitudes e os preconceitos, valorizando as diferenças sociais. As brincadeiras estão presentes em aspectos de recreação, no desenvolvimento físico e mental da criança e é por isso que toda a abordagem do brincar amplia o conhecimento e a compreensão no contexto social da vida.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, (BRASIL, 1988), um dos objetivos essenciais são as brincadeiras de faz-de-conta que são estimuladas e fazem parte do mundo social das crianças. Por meio da Educação Infantil, são estimuladas as brincadeiras e os jogos de construção, ocorrendo a aprendizagem através da mediação do professor. O ensino infantil oferece diversos tipos de jogos e brincadeiras,

bem como os jogos tradicionais, didáticos, corporais, e é fundamental a presença do adulto e do professor. Para que ocorra a aprendizagem são necessários materiais adequados.

De acordo com Almeida (2000), os jogos e as brincadeiras preparam professores para uma plena introdução do lúdico na escola, e é preciso que o professor tenha pleno domínio do conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação infantil lúdica, pois são condições suficientes para socializar, além de cumprir com metas fundamentais, pois os jogos e as brincadeiras enriquecem a aprendizagem. O trabalho da Educação Infantil deve ser muito mais do que simplesmente jogos e brincadeiras, ou seja, deve estar voltado para a plena cidadania.

Segundo Santos (2008), falar de brinquedoteca dentro de um espaço escolar é explorar mais espaços que se destinem ao lúdico, ao prazer, à criatividade, à autoestima, ao desenvolvimento de pensamento e da ação, da construção de conhecimento e das habilidades, um ambiente onde se explore todos os sentidos de uma forma prazerosa e estimuladora para uma aprendizagem significativa.



Para Santos (2008, p.59), entende-se que “educar não se limita a repassar informações, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Educar é preparar para a vida”.

O ato de brincar está totalmente ligado ao prazer e à imaginação, portanto, é por meio desse ato que pode-se motivar a criatividade, levando em conta que a brincadeira é prova constante e evidente da imaginação e da criatividade (MIRANDA, 2002).

Segundo Coria-Sabini e Lucena (2004), através do brincar observa-se a satisfação que as crianças sentem ao participar de brincadeiras e de atividades lúdicas, tendo sinais de alegrias como risos, com certas excitações que são componentes de prazer. A compreensão do brincar vai muito mais além dos impulsos parciais, e os significados das atividades lúdicas na vida das crianças podem ser compreendidos pelos aspectos como preparação para a vida, a liberdade e a ação, com possibilidade de repetições de novas experiências, realização simbólica dos desejos pelos prazeres obtidos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisando a forma de ensino aplicada na Educação Infantil, utilizou-se esse tema com o intuito de discutir a importância e a necessidade de ter no ensino infantil

método para que a aprendizagem seja feita de forma prazerosa e significativa, para que, dessa forma, se desenvolva mais um meio para a formação social. A brincadeira é um elemento fundamental na visão das crianças, pois há uma necessidade de se ter um lúdico voltado para aprendizagem e, dessa forma, pode-se desenvolver habilidades e aspectos cognitivos, além da coordenação motora e do desenvolvimento psicomotor.

É nessa fase de extrema importância que a presença do professor na mediação da aprendizagem da criança é algo essencial, pois é por meio desta que os resultados podem ser significativos. O professor deve trabalhar no desenvolvimento da criança, ou seja, planejando situações que auxiliem na aprendizagem e estimulem as crianças de forma prazerosa a se desenvolver para a preparação da vida.

Para que a criança tenha um bom desenvolvimento social, é necessária a presença da família, pois é à base da construção do conhecimento, já que toda a criança traz consigo o conhecimento prévio adquirido pela família.

Discutir jogos e brincadeiras na Educação Infantil traz questões relevantes. As brincadeiras demonstram como as crianças pensam, sentem e organizam sua realidade, experimentam e simulam situações de vida, melhorando o nível

de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional.

A criança, mesmo pequena, assimila e entende que é capaz de tomar decisões, já tem autonomia para fazer o que deseja, demonstra o que está sentindo através de um olhar, um gesto, uma palavra e consegue perceber tudo que está se passando ao seu redor, portanto, a criança já nasce dotada de um entendimento próprio, no qual não pode ser ignorado e sim aproveitado. Por isso, o docente deve analisar de forma criteriosa a fase e o conhecimento prévio de cada um, facilitando assim o ensino e aumentando seus materiais didáticos de uma forma rica e inteligente, pois para ensinar alunos nessa faixa etária é importante conhecer o meio social a qual vivem.

A utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil é parte integrante no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Sendo importante destacar que propicia a socialização da criança com o adulto, através da inserção no contexto cultural.

Este estudo demonstra o quanto se torna significativa o uso do lúdico nas práticas pedagógicas do currículo escolar, em um cenário de educação de qualidade voltada para todos. Portanto, visa uma educação com o fazer pedagógico voltado para a cidadania.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **A Criança e Seus Jogos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem. **As Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com-docman&task=doc-download&&gid=6670&itemid>>. Acesso em: 10. set. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A Criança o Brinquedo e a Educação**. 17. ed. São Paulo: Sannus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC)** volume I, 1998.

BRASIL. **Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto Da Criança e Do Adolescente (ECA)**, Lei Federal nº 8.069/90. Livro I título I, II, III.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida e LUCENA, Regina Ferreira. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 5.ed. Campinas,SP: Papyrus, 2004.



DARRÒZ, Amanda Lis; OLIVEIRA, Cristiane de; CHAVE, Marta. **As Diversas Interfaces do Lúdico Na Aprendizagem**. Maringá PR: 2007. Disponível em: <<http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume-11/suplemento02/artigos/027.pdf>>. Acesso em: 20.nov.2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O Desenvolvimento da Criança Através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos Tradicionais Série Ideias**. n.7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004centro>>. Acesso em: 10. set. 2013.

GALVÃO, Isabel. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANÇA, Gisela Wajskop. **O Papel Do Jogo Na Educação das Crianças**. Série ideias FDE. 7°. ed. São Paulo: 1995. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004centro>> de referencia em educação >. Acesso em: 15. nov.2013.

KAMII, Constance e DVRIES, Rheta. **Piaget Para a Educação Pré- Escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko e ONO, Andréia Tiemi. **Brinquedo, Gênero e Educação Na Brinquedoteca**. São Paulo: 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73072008000300011&script=sdi-arttxt>>. Acesso em: 20. nov. 2013.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **Brinquedos e Brincadeiras Na Educação Infantil**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-docman&task=doc-download&grid=6672&itemid>>. Acesso em: 10. set. 2013.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **O Brinquedo Na Educação: considerações Históricas**. Série ideias n.7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004>>. Acesso em: 10. set. 2013.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza de. **Atividade Da Criança Na Idade Pré Escolar**. Série ideias, FDE. São Paulo: 1992. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004>>. Acesso: 15. nov. 2013.



LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza de. **A Utilização Do Jogo Na Pré- Escola.** Série ideias, FDE. 10. ed. São Paulo: 1992. Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br/top. php?=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?m=004)>. Acesso em: 08. out. 2013.

MACEDO, Lino De. **A Perspectiva de Jean Piaget.** Série Ideias, FDE. 2. ed. São Paulo:1994. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top. Php?=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?m=004)>. Acesso em: 08. out. 2013.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Rio de Janeiro: 2003. Disponível em:<<http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t2003/tpatrickbarbosamoratori.pdf> >. Acesso em: 10. out. 2013.

MOTTA, Julia M. C. **Jogos: Repetição ou Criação? Abordagem Psicodramática.** 2. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Morais de Ramos de. **L.S Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil.** Série Ideias, FDE. 2. ed. São Paulo: 1994. Disponível em:<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top. php?=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?m=004)>. Acesso em: 08. out. 2013.

# 5

## ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Fátima de Sales Rosolem<sup>1</sup>

Nestor José Guerra<sup>2</sup>





## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido através de pesquisas centradas na importância da introdução do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Infantil, com o objetivo de revelar a importância deste tema para a formação da identidade dos alunos. Constatou-se que o ensino em questão contribui para a construção de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade existente, contribuindo, assim, para a construção da cidadania e da democracia. Contudo, é necessário que a Escola e os profissionais de educação complementem sua formação, a fim de que possam desenvolver projetos pedagógicos que desconstruam modelos que não favorecem a formação da identidade dos alunos e repudiem preconceitos e discriminações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, História e Cultura Afro-brasileira, Formação da identidade.

---

1 alielamitaf@hotmail.com

2 nguerra@uol.com.br



## **ABSTRACT**

*This study was developed through researches focused on the importance of introducing the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in Early Childhood Education, with the aim of revealing the importance of this topic for the identity formation of students. It appears that the teaching in question contributes to build a society that recognizes and values diversity, thus contributing to the construction of citizenship and democracy. However, it is necessary that the school and education professionals complement their training in order that they may develop educational projects that deconstruct models that do not help the formation of the identity of students and repudiate preconception and discrimination.*

**Keywords:** *Childhood Education, History and Afro-Brazilian Culture, Identity Formation.*



## 1. INTRODUÇÃO

A motivação em realizar este estudo parte do cotidiano observado através das relações sociais entre crianças e seus pares e das relações vividas na infância durante convívio escolar, em que preconceitos e discriminações surgem por vezes de forma sutil, mas deixam marcas negativas que interferem na construção da identidade.

Através de levantamento bibliográfico, esse estudo tem como objetivo discutir a História e Cultura Afro-brasileira como objeto de ensino na Educação Infantil, de modo que as crianças possam formar sua identidade como conhecedoras e valorizadoras desta História e Cultura, percebendo-se como pertencentes desta realidade e promotoras de ações de respeito e igualdade que valorizem as diferenças étnico-culturais, livres de ações preconceituosas e discriminatórias.

Conscientes da urgente necessidade de uma escola que contribua de forma significativa para uma sociedade democrática e justa, não podemos correr o risco de nossa prática pedagógica apenas ilustrar um saber intelectual indiferente e distante das necessidades de nossos educandos. Portanto, faz-se necessário revelar à Escola e aos seus profissionais a importância de criar novas ações para a construção do sujeito pensante, crítico e autônomo. Acima de tudo, é preciso entender que a formação pedagógica requer um olhar sensível, porém determinado, que, se baseando

nos princípios de alteridade, seja capaz de construir e desconstruir, revelando mudanças e destituindo “poderes” e “privilégios” equivocados e generalistas. A alteridade conduz ao encontro entre conhecimento e compreensão, faz com que se interfira no outro e vice-versa, movendo, assim, o mundo. Os alunos da Educação Infantil incluem-se nesta ação, assim o olhar do profissional de educação infantil e o olhar do aluno podem se direcionar no sentido de construir uma sociedade que reconheça e respeite as diferenças.

Para isso, a interação profissional é fundamental. Sabendo que construir e desconstruir faz parte do processo de formação da criança, é também dever da escola de educação infantil encontrar caminhos para que seus alunos sejam autores desta construção, compreendendo a importância de realizar ações promotoras de respeito e valorização de toda a diversidade que compõe a sociedade, repudiando quaisquer tipos de preconceitos e discriminações. É preciso promover interações que incluam saberes determinantes, como a História e Cultura Afro-brasileira, restabelecendo valores fundamentais para a formação da identidade dos alunos da Educação Infantil.

O racismo tem sido tema de diversas discussões acadêmicas. A Educação procura revelar caminhos para políticas e ações que respeitem e valorizem as diferenças étnico-culturais, a fim de promover a consolidação da igualdade social tão necessária à sociedade

brasileira.

Muito se sabe sobre as consequências das ações racistas, tanto para as vítimas como para os autores. Apesar das legislações do Código Penal Brasileiro, ainda assim paira sobre os brasileiros um modelo de sociedade que, por herança de um passado escravagista, não valoriza e nem reconhece as diferenças apesar de sua formação multicultural.

A cultura brasileira foi formada a partir da contribuição de diversos modelos, portanto, não é sensato valorizar uma cultura em detrimento de outra. Quando se elege uma cultura como superior a outra, promove-se discriminação nociva às pessoas e a sociedade. Para evitar que isso ocorra, é necessário que se tenha conhecimento da história e do contexto social.

É preciso pensar sobre a identidade do povo brasileiro, o espaço que todos ocupam nesta sociedade, o que sabem sobre a herança cultural, e como esta herança se afasta ou se aproxima de uma sociedade justa, na qual todos têm os mesmos direitos e contribuem para a igualdade social (SILVA, 2005).

A educação é peça chave na construção do conhecimento da cultura afro-brasileira, pois é na escola que se dão os primeiros passos no estudo da história; aprende-se que não é possível refletir sobre a história brasileira sem falar da África. É fundamental que tanto a história do Brasil como a da África sejam respeitadas em sua veracidade. As raízes que foram plantadas pelos afrodescendentes são

enriquecedoras, jamais poderão ser esquecidas ou maquiadas (MOURA, 2005).

Ao pensar sobre a escola como terreno fértil para relações de respeito e igualdade, ao mesmo tempo vivencia-se o contrário, a escola encontra-se diante de conflitos que surgem devido a preconceitos e discriminações, envolvendo crianças ainda muito pequenas. A partir daí, surge a necessidade de projetos pedagógicos contínuos que contemplem a cultura afro-brasileira, que visem à construção de uma identidade que reconheça e valorize suas raízes como importante base sociocultural e que respeite e reconheça outras culturas com a mesma importância social.

Inicialmente, pretende-se explicar alguns conceitos como: Preconceito, Discriminação, Estereótipo, Raça e Racismo, Branqueamento e Branquitude, a importância e a necessidade do conteúdo da Lei 10.639/03, o que diz o Referencial

Curricular para a Educação Infantil, destacando, também, a influência negativa de modelos estéticos e a importância de desconstruir atitudes ingênuas dos profissionais de educação e da construção e aplicação de práticas pedagógicas que colaborem significativamente para a formação da identidade dos alunos da Educação Infantil.

Como citado, crianças muito pequenas são envolvidas em situações de preconceitos. Portanto, é necessário que desde a Educação Infantil as crianças possam conhecer e aprender



a valorizar diferentes culturas. A formação da identidade depende das interações que se faz desde os primeiros anos da infância.

Ao ser vítima de discriminação, a criança carrega um peso que pode gerar problemas sérios de autoestima, comprometendo a formação de sua identidade negativamente.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. PRECONCEITOS, DISCRIMINAÇÕES E ESTEREÓTIPOS**

Segundo conteúdos estudados em sala de aula no decorrer do curso de Pedagogia, o preconceito provém do desconhecimento sobre determinado tema, cultura, modelo, ou atitudes que se diferenciam ou se opõem aos moldes tidos como tradicionais. Trata-se do não aprofundamento em relação à situação apresentada pela diversidade. Fazem parte da falta de reflexão e geram ações que levam à discriminação, contribuindo para a segregação e desunião, resultando em uma sociedade que não cumpre com o dever de possibilitar a inclusão da diversidade e individualidade de seus membros.

Segundo Munanga (2005), o preconceito é produto de culturas humanas, que em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.

Devido à falta de reconhecimento da contribuição da diversidade e também do

entendimento que essa diversidade é que compõe a sociedade, o preconceito tem servido há tempos como propósito de separação e dominação, a fim de promover interesses que privilegiem direitos de parte da sociedade. Na sociedade brasileira, esses privilégios contemplam os direitos de pequena parte, deixando de fora muitas pessoas carentes de seus direitos. Através do estudo do processo histórico, reconhece-se que tais privilégios são decorrentes da forma pela qual a sociedade foi formada. Por herança da colonização e dos “valores” impostos por brancos e europeus, formou-se uma ideologia que subjuga e desvaloriza afrodescendentes, apontando-os como inferiores. A imagem que surge sobre a África parte desta ideologia, que até hoje faz com que se pense que esse é um continente pobre onde proliferam fome e doenças e cuja cultura não é digna de reconhecimento.

Historicamente, foi introjetada no negro a ideia de inferioridade, e, em contrapartida, o branco “europeu” foi colocado como modelo universal da raça humana. Esta concepção, durante muito tempo, foi difundida e reforçada em estudos ditos científicos (BARBOSA, 2004, p.6).

A falta de reconhecimento dos valores da cultura afro-brasileira contribui para que os sujeitos dessas culturas se tornem invisíveis na sociedade, e quando visíveis, seu fenótipo, suas manifestações culturais e sua religião são



tomadas como modelos distorcidos, à parte da sociedade que deveria incluí-los, e que deixa de considerá-los como uma importante contribuição para a formação do povo brasileiro.

Assim, são criados estereótipos que insistem em retratar uma imagem desfigurada do sujeito pertencente à cultura afro-brasileira, distorcendo o papel da cultura e embutindo características que inferiorizam e ridicularizam suas manifestações, chegando à desumanização do sujeito. Pode-se perceber que essa desumanização está presente no livro didático, no qual a imagem do negro está sempre relacionada a um modelo servil, sempre como escravo, recebendo castigos aplicados pelos “senhores” brancos que os possuem como mercadoria, destituídos de todos os direitos como pessoa, reduzidos a uma condição desumana.

As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se assim, uma inferiorização datada (LIMA, 2005, p.103).

Segundo Mattos (2007), toda a importante contribuição cultural afro-brasileira é reduzida e negada, como se a formação da sociedade brasileira fosse apenas calcada nos modelos

européus. Essa negação e distorção geram indivíduos com autoestima prejudicada, que reflete em suas identidades, e que traz dificuldades para que seus direitos sejam respeitados dentro da sociedade da qual fazem parte, tornando-se excluídos de cidadania. Toda essa exclusão faz parte do processo histórico, no qual o colonizador, por razões econômicas, define o negro com mercadoria, negando-lhe qualquer tipo de direito, com o propósito de obter lucros com o trabalho escravo.

Ao pensar a Educação Infantil, sabe-se que o aluno, ao chegar à escola, necessita sentir-se acolhido pelos educadores e seus pares, portanto, há uma necessidade urgente de estabelecer ações pedagógicas que construam uma visão diferente deste modelo de inferiorização dos afro-descendentes, é preciso que os alunos conheçam a História e Cultura Afro-brasileira, a reconheçam e a valorizem, conscientes da sua grande contribuição para a formação do povo brasileiro.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais, valorizando a estética e os valores culturais dos grupos sociais valorizados na sociedade (SILVA, 2005, p. 22).



Preconceitos e discriminação resultam da falta de conhecimento e desvalorização da importante contribuição de diversas culturas que formaram a sociedade brasileira e são nocivos à formação da cidadania plena. Para extingui-los, é necessária a construção de uma nova consciência que somente existirá através do entendimento de que a diversidade precisa ser valorizada e respeitada.

A aquisição de conhecimento e de formação de atitudes respeitadas sobre a participação da cultura afro-brasileira é que irão, enfim, abolir preconceitos e discriminação, derrubando, assim, modelos de superioridade e inferioridade que não contribuem para uma sociedade que reconheça a todos como cidadãos pertencentes e atuantes.

Portanto, é preciso que a História e a Cultura Afro-brasileira estejam presentes nas instituições que formam a sociedade, a fim de que todos possam reconhecê-la como um dos pilares de formação desta sociedade. É necessário que os profissionais de educação desenvolvam em sua formação estudos que lhes permitam conhecer todo o processo histórico da formação de nossa sociedade, entendendo conceitos que foram construídos durante este processo, como raça e racismo, a fim de obter conhecimento para poder trabalhá-los com os alunos, promovendo a construção necessária à formação da sua identidade.

## 2.2. RAÇA E RACISMO

Para Normando *et al.* (2010), o termo raça tem uma variedade de definições geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. A maioria dos autores tem conhecimento de que raça é um termo não científico que somente pode ter significado biológico quando o ser se apresenta homogêneo, estritamente puro, como em algumas espécies de animais domésticos. Essas condições, no entanto, nunca são encontradas em seres humanos.

Segundo o mesmo autor, o genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo insignificante de genes. As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. Há um amplo consenso entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não existem. Historicamente, a palavra etnia significa “gentio”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física.



É necessário, ao invés de falar em raça, falar em etnia. Assim, supera-se o peso que a palavra raça tem exercido há tempos sobre os indivíduos de diferentes etnias. Segundo antropólogos e geneticistas humanos, raças humanas são inexistentes, concluindo que o termo raça é incompatível ao se tratar de pessoas ou grupos, portanto, pode-se dizer que este termo deve ser abolido, mas sem que se esqueça das ações que resultaram em discriminações e preconceitos, deve-se refletir que apenas abolindo o termo raça, não se abolirá imediatamente o racismo.

É preciso pensar também que o termo raça, quando se refere aos afrodescendentes, sempre serviu para tratar pessoas e grupos de forma pejorativa, reduzindo e desvalorizando a existência dos mesmos, tratando-os como inferiores, gerando assim o racismo.

Baseada na preconceituosa ideia de superioridade de certas etnias, tal forma de segregação está impregnada na sociedade brasileira. O racismo pode estar presente em qualquer tipo de ambiente: no trabalho, na rua ou até mesmo em meio a pessoas próximas, e na Educação Infantil não é diferente, crianças, ainda que muito pequenas, referem-se a outras enaltecendo ou desvalorizados traços como cor da pele e textura do cabelo. Mesmo sem ter consciência do que é racismo, ou sem entender que podem magoar outras, acabam por causar marcas, gerando exclusão por sentimento de inferioridade ou, por outro lado, sentimento de

superioridade e domínio.

É de suma importância salientar que todas as formas de ocorrência do preconceito devem ser notificadas, sejam elas nítidas ou discretas. Além de ser um direito, é dever de todo cidadão denunciar esse tipo de ocorrência. Através da denúncia protege-se não apenas uma vítima, mas todo um grupo que futuramente poderia ser atacado.

Portanto, a escola e seus professores devem estar atentos para mediar qualquer tipo de conflito dentro da Educação Infantil, e entende-se que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, desde a Educação Infantil, irá promover o conhecimento, impedindo conflitos gerados por desvalorização das diferenças étnicas.

Entende-se que o termo racismo é apenas uma denominação para uma enorme gama de ações prejudiciais às pessoas e à sociedade. Superar ações racistas compreende uma série de importantes medidas, nem mesmo o Código Penal Brasileiro, com suas penalizações a indivíduos que cometem ações racistas, conseguiu acabar com o racismo. Portanto, para superar o racismo na sociedade brasileira é preciso que Estado, sociedade, instituições sociais, família e escola reconheçam o racismo existente no Brasil, e comunguem ações, planejamentos e projetos que envolvam os cidadãos no reconhecimento da diversidade, na aquisição de conhecimentos sobre diferentes etnias e suas contribuições, propiciando



o respeito do direito à individualidade e à diversidade.

A construção de uma sociedade digna e justa depende da superação do racismo.

Para tanto, é preciso que modelos brancos e europeus colocados perante à sociedade como superiores sejam revistos, a herança cultural dos afrodescendentes não pode ser maquiada, diminuída ou inferiorizada em relação às contribuições de outras etnias. Todas as pessoas têm direito a sua individualidade sem ter sua identidade afetada por ações segregadoras como as racistas.

Essa construção depende da formação desde a infância, já que as crianças têm direito à formação de sua identidade com o apoio de sua história e cultura, sem que sejam vítimas de racismo. A infância vivida de forma negativa interfere no processo de desenvolvimento do aluno, gera um sujeito com baixa autoestima e com uma visão estereotipada de si próprio.

Segundo Amaral (1998), os preconceitos acabam por gerar discriminações intensas, que não permitem que a criança viva sua infância plenamente.

Para a superação do racismo também é necessário entender processos históricos que contribuíram para a formação do racismo, como o branqueamento e a branquitude.

### **2.3. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE**

De acordo com Schucman (2012), ao pensar o lugar do branco nas relações sociais

brasileiras, considerando que uma das definições de identidade é como as pessoas são vistas e como se veem, percebe-se que o branco tem um lugar simbólico nesta sociedade, construído a partir de um olhar que associa beleza e poder à brancura, colocando o branco como ser de valor superior com direitos a todos os privilégios, negando, assim, as outras etnias e as colocando como inferiores.

Inicia-se, assim, a branquitude.

Pode-se dizer então que ser branco sempre foi sinônimo de superioridade, até hoje muitas pessoas ainda têm essa visão e são favorecidas através de privilégios, independente de sua classe social. O branco pobre não sofre o mesmo que o negro, o branco quando comete um erro é julgado por ele só, pelo seu erro, já o negro quando comete um erro é julgado pelo erro e também pela etnia, atribui-se seu erro a sua cor.

Geralmente, em casos de delitos ou crimes cuja autoria seja de um negro, a mídia e também as pessoas, ao se referirem a ele, mencionam em seus relatos sua cor: “Foi um rapaz negro que me tomou a bolsa”. Já ao se referir a um delito de um autor branco, não se menciona a cor: “Foi um rapaz que me tomou a bolsa”. É comum a sociedade presenciar relatos de jovens negros que são constantemente parados pela polícia. Dentre estes relatos, destaca-se o de um jovem branco em companhia de um jovem negro, que ao serem abordados ouviram do policial que somente revistaria o jovem

negro, pois este lhe parecia suspeito.

Pode-se dizer que em se tratando de crimes, na maioria das vezes, o que acontece é que: o branco até provar que é culpado é considerado inocente. O negro, ao contrário: até provar que é inocente é considerado culpado (BARBOSA, 2004, p.8).

É também muito conhecida em nossa sociedade a enorme gama de piadas e ditados racistas, nos quais os negros são inferiorizados. Pensando nessas piadas pode-se perguntar: por que não existem piadas sobre o branco?

A branquitude coloca a moral, a inteligência e a estética dos brancos como superior, designando que o que vem de outras etnias como inferior, sua cultura, religião e estética. Assim, as relações de poder sempre estiveram em favor dos brancos. Todas as instituições sempre foram regidas pelos interesses desse grupo. A ideia de branquitude se espalhou fazendo com que indígenas e negros fossem segregados, destituídos de qualquer tipo de poder e tendo seus direitos negados, criando uma hierarquização, em que o branco é o topo e também o centro.

Schucman (2012), ao fazer um estudo da etnia branca, questiona por que até hoje somente as outras etnias foram estudadas, fazendo parecer que essas são erradas. Através desse estudo, pode-se observar que existem privilégios simbólicos em favor dos brancos, é possível exemplificar com o relato

de um morador branco de rua entrevistado por Schucman. Ao perguntar se ele acreditava ter algum privilégio em relação ao morador de rua negro, o mesmo disse que sim, pois sua presença não era barrada quando ele ia utilizar banheiros de estabelecimentos comerciais, mas que seus colegas negros não eram recebidos nos mesmos estabelecimentos.

Através da pesquisa de campo de sua tese de doutorado, Schucman (2012) entrevistou diversas pessoas brancas de diferentes classes sociais e fez a seguinte pergunta: O que é ser branco pra você? As respostas remeteram mais uma vez aos privilégios que os brancos têm em relação aos negros, levando também a entender que os brancos acreditam que são superiores em estética, moral e inteligência. Pode-se notar então que se o negro tem desvantagens é porque o branco tem vantagens. Existe também um “medo branco” isto é, o branco reconhece que tem privilégios, percebe que existe racismo, mas quando indagado sobre direitos que dizem respeito aos negros, mostram-se amedrontados. Segundo Schucman (2012), ao trabalhar as relações raciais deve-se começar pela sensibilidade, portanto, é importante colocar-se no lugar do outro. A autora destaca cinco pontos fundamentais: reconhecimento do valor simbólico material da branquitude; definição do racismo como problema atual; legado histórico; identidades raciais aprendidas na prática social; posse do vocabulário, sem medo de pronunciar palavras como “negro”; e a capacidade de traduzir códigos racistas, que,



por muitas vezes, estão embutidos no diálogo cotidiano de forma “ingênua”.

Percebe-se que as crianças convivem com modelos que não propiciam a valorização da História e Cultura Afro-brasileira. A mídia, as embalagens de brinquedos e alimentos ilustram somente modelos brancos, como se este modelo fosse maioria nesta sociedade. A exemplo disto, podemos destacar as apresentadoras de programas infantis das últimas décadas, como Xuxa, Angélica, Jackeline Petrovick, Eliana, Priscila, Mariah Rocha e Maisa, dentre outras.

A criança, convivendo com este tipo de modelo, o elege como referencial de bondade, beleza e respeito, não mais se identificando com suas próprias características e cultura. Portanto, as relações entre alunos, mediadas pelos profissionais de educação, irão direcionar para a alteridade, levando a sensibilidade que poderá contribuir para a igualdade social.

Hoje a educação e seus educadores podem contar com a legislação para que ações pedagógicas direcionem-se ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira, através da Lei 10.639/03, sendo possível desconstruir ideologias que não permitem a igualdade social brasileira.

#### **2.4. LEI 10.639/03**

Em 9 de janeiro de 2003 foi decretada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, através da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 10.639/03 que demanda que a

História e Cultura Afro-brasileira façam parte do currículo da escola. Incluiu-se a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A partir desta lei, entende-se a importância de se trabalhar reconhecendo e valorizando a contribuição desta história e cultura para a formação do povo brasileiro, promovem o conhecimento e pertencimento discente a sua cultura, de forma que sua formação escolar propicie seu reconhecimento como cidadão construtor de ações que transformem a sociedade, visando à igualdade de todos (BRASIL, 2003).

Considerar que as crianças são diferentes entre si implica uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem a necessidade e os ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias.

Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (BRASIL, 2003)

Todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos alunos

conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras.

Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

A diversidade em nossa sociedade requer que a escola e seus profissionais desenvolvam projetos que, amparados na Lei nº 10.639, façam com que a lei saia do papel e proporcione uma conjunção com a realidade dos alunos. Para tanto, os profissionais precisam estabelecer novas metas em sua formação, preparando-se para reconhecerem-se também como pertencentes e valorizadores da História e Cultura Afro-brasileira, buscando compreender que a necessidade da lei aponta que a educação e seus profissionais ainda não comungam dos graves problemas que afetam os alunos em seu processo de aprendizagem quando suas identidades são afetadas pelo preconceito.

Percebe-se que após dez anos da promulgação da lei 10.639/03, a maioria dos alunos ainda não conhece a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos ao país, e a Escola parece ainda não estar totalmente preparada para que a Lei faça parte do currículo. Enquanto a escola e seus profissionais não estiverem preparados para cumprir a Lei 10.639, não será possível à sociedade brasileira exercer a cidadania que é necessária para se construir a democracia no

Brasil.

Apoiando-se no Referencial Curricular e na pesquisa elaborada através da literatura de teóricos da educação, entende-se a necessidade de ações pedagógicas que favoreçam o estudo e entendimento da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Infantil, integrando família e escola, possibilitando, assim, a formação da identidade dos alunos como pertencentes e valorizadores desta cultura.

## **2.5. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO INFANTIL E REFERENCIAL CURRICULAR**

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil de 1998 (BRASIL, 1998) é um guia de orientação que serve como documento base para discussões entre profissionais para a elaboração de projetos educativos singulares e diversos. O educador e a escola precisam reconhecer a importância do diálogo que leva ao reconhecimento dos problemas relativos à discriminação e preconceito que emanam no cotidiano escolar. Esses problemas por vezes surgem quase que sutilmente e, e têm enorme impacto, e em ambos os casos envolvem todo o corpo escolar e também a família.

Pretendendo contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas que consideram a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero,



social e cultural das crianças brasileiras, e que favorecem a elaboração de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país, o Referencial Curricular da Educação Infantil propicia à escola e os educadores pontos de reflexão e direção para o desenvolvimento de projetos com vistas à construção de uma escola que respeite a diversidade. Com o apoio do Referencial Curricular é possível promover um estudo que leve à construção de novos saberes em relação às necessidades dos alunos da Educação Infantil. (BRASIL, 2003).

Muitas mudanças pedagógicas ainda estão por se fazer na Educação Infantil brasileira, mudanças essas que contribuirão significativamente para a formação da identidade das crianças no começo de sua escolaridade.

Ao destacar a importância de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira desde a Educação Infantil é preciso ressaltar que este trabalho é extenso e árduo, envolve tanto escolas, alunos, famílias e Estado. É preciso que haja identificação por parte da sociedade, já que é direito das crianças conhecerem, valorizarem e sentirem-se pertencentes à cultura afro-brasileira, sem que sejam vítimas de discriminação. Para isso, os educadores precisam adequar e desenvolver novos saberes

aos conteúdos e conceitos trabalhados nas salas de aula de Educação Infantil.

É de fundamental importância que saibam quem são os alunos, o que pensam, o que sabem e o que esperam da escola e da sociedade em relação a suas raízes e sua cultura; é imprescindível dialogar com as famílias para conhecer o que pensam sobre a cultura afro-brasileira. É fundamental que a História e Cultura Afro-brasileira estejam presentes nas salas de aula da Educação Infantil, levando as crianças a reconhecerem-se como pertencentes e valorizadoras desta cultura, respeitando também as diversas culturas que formam a sociedade brasileira, diminuindo, assim, preconceitos e discriminações que impedem o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças (ANJOS, 1989, *apud* ANJOS, 2005)

Refletir e criar ações pedagógicas que levem a conhecer a herança cultural da sociedade é fundamental para se chegar ao reconhecimento e à valorização da diversidade que compõe esta mesma sociedade. A escola recebe na Educação Infantil alunos provenientes de diferentes culturas que formam a diversidade do povo brasileiro.

Portanto, é necessário que a escola e seus educadores reconheçam essa diversidade e promovam ações que propiciem o reconhecimento das diferentes culturas, o que contribui para a construção de identidades que resgatem suas origens e histórias, como a História e Cultura Afro-Brasileira.

Através destas ações, será possível promover a dignidade desde a infância. O resgate dessa dignidade irá contribuir para a formação dos cidadãos que compõem a sociedade brasileira. Isto só será possível se os alunos tiverem seus direitos preservados dentro e fora da escola desde a Educação Infantil. É necessário que os valores que os alunos trazem de suas famílias e de sua cultura não sejam desprezados ou discriminados, pois isso acarreta grande prejuízo para a formação da identidade desses alunos. Para se promover a tão necessária cidadania, a diversidade cultural deve ser respeitada e reconhecida. (MOURA 2005).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que respondam, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL, 2003).

Não é possível mais repetir modelos de educação que não percebam a Educação Infantil como promotora de aspectos sócio-emocionais e socioculturais. É nos primeiros anos escolares que a criança começa a compreender o mundo em que vive e o papel que irá ocupar na sociedade em muito depende das interações proporcionadas às crianças através das ações pedagógicas na Educação Infantil.

A Educação Infantil deve estar preparada para trabalhar com as crianças o entendimento de que as diferenças culturais e étnicas não são um defeito, e que a sociedade brasileira é formada pela diversidade.

A Escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas simultaneamente, ela não tem o mero papel de conservar mecanicamente essa sociedade. A escola de primeiro grau e também a escola para crianças de até seis anos tem a função de contribuir junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática (KRAMER, 2005, p.19).

## 2.6. INFLUÊNCIA NEGATIVA DE MODELOS ESTÉTICOS

A Escola e a Família precisam trabalhar as relações de modo a destituir quaisquer formas de desvalorização da história e cultura



das crianças, considerando que seus direitos devem ser preservados a fim de que cresçam afetivamente e intelectualmente. Partindo deste pressuposto, é imprescindível que tanto a Escola como a família revejam os “modelos” apresentados às crianças pela mídia, através de propaganda de produtos e programas infantis.

Segundo Cavalleiro (2001), o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branco/europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social.

É possível se deparar com “modelos” que sutilmente comunicam as crianças valores distorcidos sobre a História e Cultura Afro-brasileira, tentando informar que seus sujeitos são inferiores e que é desvantagem ser afro-brasileiro. Pode-se exemplificar perguntando quantos apresentadores de programas dirigidos ao público infantil são negros. A grande maioria é branca, de cabelos longos, lisos e loiros. As personagens de novelas e seriados infantis também seguem este padrão, e quando surge algum personagem negro costuma ser retratado em papéis inferiores, sempre como “sofrido”, “vilão” ou estereotipado.

Vivemos numa sociedade multirracial e a ‘cor’ denota privilégios. Os meios de comunicação de massa confirmam esta constatação. A televisão, por exemplo, pode ser vista como o “espelho” que melhor reflete o imaginário da sociedade brasileira. O que se mostra e se cultua na mídia

como belo são os padrões cada vez mais distantes do brasileiro e próximos do ideal europeu (BARBOSA, 2004, p.5).

Segundo Kellner (1995), é preciso capacitar os indivíduos para que desenvolvam uma leitura e visão crítica do que lhes impõe a mídia, para que sejam livres da dominação. A escola tem papel fundamental nesta capacitação.

Tratando-se de modelos de beleza, a mídia e os canais de comunicação, costumam demonstrar que os bem sucedidos são sempre brancos, os heróis também são retratados como brancos, e as princesas são brancas de cabelos longos e lisos. Assim, insere-se um ideal imaginário nas crianças de que ser branco é vantagem e ser negro denota desvantagem, que existe um padrão superior e um inferior, que um tem que se subjugar ao outro. Esse ideal imaginário faz com que a criança negra tenha uma visão negativa de si mesma, levando-a a renegar suas origens e cultura. Por outro lado, é muito comum a criança branca sentir-se superior e privilegiada.

Se a imagem da criança é contraditória é precisamente por que o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é assim o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão. Tende, ao contrário, a torna-se realidade (ZILBERNAMAN, 1994, p.40).



Pode-se dizer que já é possível encontrar materiais que proporcionam um trabalho de resgate dos valores da História e Cultura Afro-brasileira. Filmes, livros e outros encontram-se à espera das crianças e dos educadores, porém é preciso desvendar o que ainda parece ser uma incógnita para parte dos profissionais de educação e afastar-se das visões ingênuas sobre estes materiais, no sentido de selecionar o que realmente comunga com o resgate da História e Cultura Afro-brasileira.

É necessário que padrões e modelos equivocados sejam transformados com vistas a afirmar a percepção de beleza e valores que as crianças têm de si mesmas e de seus pares.

## **2.7. IDENTIDADE: QUAIS AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO?**

preciso entender como discriminações e preconceitos prejudicam a formação

da identidade das crianças. Estes são provenientes de uma sociedade que ainda não reconhece e valoriza as diferentes culturas, assim como não compreende a importância da colaboração da diversidade para a formação da sociedade. A falta de conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira não contribui para promover o respeito e a igualdade, pelo contrário, o desconhecimento promove ações desfavoráveis à formação da identidade. Isso acontece não só com a população adulta, muitas crianças sofrem desde a educação infantil com o preconceito e as discriminações,

tendo assim, a formação de sua identidade comprometida negativamente.

Ao refletir sobre a formação da identidade da criança brasileira, percebem-se alguns fatores que influenciam de forma negativa nesta formação. Dentro da escola, crianças sofrem preconceitos e discriminações nas salas de educação infantil, sendo discriminadas pela cor da pele e tipo de cabelo. Essas discriminações deixam marcas que irão comprometer a formação da identidade dessas crianças. A criança depende da socialização para o desenvolvimento cognitivo e psicológico para tornar-se um cidadão consciente, que atue na sociedade e promova ações que visem ao respeito e à igualdade. Sabendo que é na escola que se desenvolve uma parte significativa desta socialização, procura-se compreender quais os fatores que contribuem de forma positiva para a identidade das crianças que frequentam a Educação Infantil.

De acordo com dados da UNICEF (2010, p.5):

Estudos na área de educação infantil revelam que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas (cor de pele, por exemplo). A responsabilidade dos adultos é muito importante nesse momento, evitando explicações ou orientações preconceituosas. Não importa se uma criança é negra, branca ou indígena. Qualquer criança



ao conviver em uma realidade de desigualdade e de discriminação tem a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar necessariamente lugares diferentes na sociedade. Seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo cor de pele ou aparências. Por essa razão, uma criança pode achar “desvantajoso” ter nascido negra ou indígena ou pertencer a um grupo étnico-racial mais discriminado. Os efeitos disso são a negação e o esquecimento de suas histórias e culturas. Portanto, nosso compromisso é construir um lugar justo, igual e sem discriminação para nossas crianças.

Para refletir sobre a formação da identidade é imprescindível levar em conta a autoestima e como ela influencia nesta formação.

A criança vai ouvindo que é “boazinha e bonitinha”, ou “boba e feia”. Após certo período de tempo e com a repetição desses padrões de comportamento, aquilo que surgiu como um processo interpessoal começa a se incorporar à própria estrutura cognitiva da criança, tornando-se pessoal. Agora é ela mesma quem se aplaude diante do desafio finalmente vencido ou se acabrunha ao fracasso [.]. Em

termos práticos, a autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar desafios básicos da vida (MOYSÉS, 2012, p.20).

A autoestima se constrói dia a dia, é alimentada através das relações que as crianças mantêm na família e em todas as instituições nas quais estão inseridas. Dentre essas a Escola tem grande contribuição, e através dela as crianças se relacionam entre si e convivem com as diferenças. Essa relação, quando respeitosa e prazerosa, vai influenciar de modo positivo na autoestima, mas se esta relação for de sofrimento e humilhação, levará à baixa autoestima, influenciando a construção da identidade, chegando a uma percepção negativa de si mesmo.

Moysés (2012) deixa claro que a principal motivação da criança pequena é obter amor e aprovação dos pais ou das pessoas que ela considera importantes. Portanto, as relações na escola significativamente importantes para a autoestima favorecerão a formação da identidade. Toda manifestação preconceituosa sofrida na infância interfere negativamente na autoestima da criança, comprometendo a formação da identidade. Quando as diferenças individuais da criança são inferiorizadas ou ridicularizadas, o potencial cognitivo é afetado.

As crianças costumam sofrer preconceitos dentro da escola, muitos desses preconceitos



são pela cor da pele ou tipo de cabelo. Algumas crianças, por ainda não compreender as diferenças entre as pessoas, tornam-se vítimas e outras manifestam discriminações. Essas manifestações podem surgir através de apelidos, exclusão do grupo e até agressões físicas. É possível citar, como exemplo, o depoimento de uma aluna do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade das Américas, a qual relata que sua filha de cinco anos, aluna da Educação Infantil, não queria mais frequentar a escola, pois os amiguinhos a chamavam de cabelo “bombril”. Não encontrando apoio na escola, a criança acabou tendo que ser transferida pela mãe para outra instituição. A criança que passa por qualquer uma dessas manifestações acaba por ter uma visão negativa de si mesma, e isso gera um enorme sofrimento, contribuindo para a formação de uma identidade que não permite reconhecer o valor de sua origem e cultura. Deste modo, essa identidade não consegue se afirmar na sociedade.

Moysés (2012) remete à necessidade da mediação entre profissionais da educação e alunos, pois através de certas brincadeiras ou mesmo em uma briga, podem surtir palavras que irão magoar, trazendo sofrimentos que podem deixá-los sem defesa.

Kramer (2005, p.19), alerta para a importância de se trabalhar os conflitos com as crianças visando à formação da identidade que reconheça, solidarize e valorize as diferenças e propicie a inserção na sociedade:

Os conflitos que podem emergir não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais.

Na Educação Infantil costumam surgir estes conflitos, é necessário que se trabalhe com o intuito de esclarecer para as crianças que as diferenças existem, e que não são motivo de desentendimentos, mas sim, que as diferenças propiciam importantes trocas de experiências e conhecimentos.

É possível desenvolver ações com as crianças que promovam o conhecimento de diferentes origens e culturas. A participação das crianças nestas ações é que irão propiciar relações de reconhecimento e cooperação com seus pares, contribuindo para a autoestima e a percepção de pertencimento ao grupo.

É evidente a necessidade de uma educação para a diversidade, entendida menos como uma atitude de respeito passivo e mais como uma forma de estar no mundo, em que a articulação das diferenças se configura como pré-requisito ao desenvolvimento humano (BARROS, 2008, p.22).



Através do conhecimento de que a sociedade é formada pela diversidade e do entendimento de que essa diversidade tem importante contribuição e deve, portanto, ser respeitada e valorizada, a criança se sentirá pertencente e orgulhosa de suas origens, não permitindo ser afetada por discriminações e preconceitos. Deste modo, seu comportamento e atitudes serão de igualdade e respeito, contribuindo para a cidadania.

As crianças precisam ser reconhecidas como seres sociais, elas atuam e interagem a partir daquilo que aprendem na família, na escola e nas outras instituições que frequentam ou de que fazem parte. Portanto, desde cedo, precisam ter suas origens respeitadas, seus conhecimentos prévios devem ser levados em consideração e precisam estar envolvidas em ações que propiciem o aprofundamento de sua cultura e origem e da diversidade existente na sociedade. Os trabalhos pedagógicos não podem ignorar as diferenças, mas sim, devem levá-las em consideração no sentido de desenvolver propostas e atividades que integrem todas as crianças de modo que possam participar ativamente e prazerosamente.

Para Kramer (2005), é necessário garantir que as crianças compreendam a heterogeneidade que caracteriza nossa sociedade. O mesmo autor destaca ainda a importância do “sentido de grupo” entre as crianças e o autoconceito positivo de cada uma delas. O professor precisa promover relações de segurança com seus

alunos. A confiança que a criança tem em seu professor e o sentimento de pertencimento ao grupo de alunos permitirá que ela se manifeste em relação aos problemas e conflitos, assim não se recolherá, intimidada, caso seja vítima de discriminações e preconceitos. Dessa maneira, suas relações com os demais se torna mais confiante e também tolerante.

Sendo assim, a percepção da imagem que a criança tem de si mesma contribuirá em muito com a formação de sua identidade. Quando tem consciência de seu valor, a criança enfrenta os problemas e dificuldades, e também procura esclarecer suas dúvidas em relação às diferenças.

Segundo Cunha *et al.* (1979), a educação deve conter elementos históricos. Tem que ser transformadora no sentido da valorização do ser humano, independentemente da raça. Esta deverá conter ideais da sociedade vista na sua totalidade. São necessários educadores com visão ampla da realidade, conscientes de que as limitações precisam ser eliminadas.

Conforme Szymanski (2010), as instituições Escola e família têm em comum o fato de prepararem membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho que possibilite a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Assim como a Escola, a família tem importante papel na formação da identidade das crianças. É na família que a criança



começa perceber-se como pessoa. As relações familiares proporcionam à criança o sentido de pertencimento a uma determinada cultura, e através dessas relações familiares, este sentido pode ser negativo ou positivo, baseado na afirmação ou na rejeição.

Szymanski (2010) aponta o caráter educacional da tarefa socializadora da família como instituição social, pois, ao nascer, a criança já tem um lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é construída no confronto com a alteridade.

Entende-se que não é possível olhar a família como um contexto social isolado da sociedade, portanto, é preciso que Escola considere as relações familiares na formulação de seus projetos pedagógicos, pois assim como a Escola, a família também pode estar comprometida com a mudança da sociedade. É fundamental que a Escola e a família estejam em comunhão, os conhecimentos prévios que os alunos trazem de sua família devem ser trabalhados pela escola, não no sentido de desvalorizá-los, mas sim de integrá-los a ações pedagógicas que propiciem o conhecimento das diferentes culturas e as reconheçam como importantes e formadoras da diversidade existente em nossa sociedade.

De acordo com Szymanski (2010), reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para novas possibilidades de ser do outro e de ser-como-o-outro. Em um primeiro momento, é preciso encarar os próprios preconceitos e, depois, desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso.

Vale ressaltar que entre Escola e família deve existir um olhar de interrogação e criticidade; cada instituição precisa descobrir como as relações entre si podem desenvolver novas ações que propiciem o entendimento e o desenvolvimento de um convívio que possa abolir discriminações e preconceitos. Essa união tem de ser democrática, respeitando os valores e a individualidade de cada uma e dando prioridade à formação da identidade da criança.

## 2.8. DESCONSTRUIR E CONSTRUIR

Segundo Cavalleiro (2001), constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva. Simultaneamente, à criança branca é ensinada uma superioridade.

É importante desconstruir ideologias que levam a essa superioridade ou inferioridade das crianças, e construir uma identidade que se sinta pertencente e valorizadora dentre as diferentes culturas e expressões que compõem a sociedade brasileira.



Para tanto, é possível desenvolver um trabalho pedagógico com diversos materiais, incluindo expressões artísticas como: música, literatura, artes plásticas, teatro, dança e também através da ludicidade com jogos, brincadeiras e bonecos. Este trabalho necessita ser dirigido, com objetivos bem definidos, calcados no resgate da História e Cultura Afro-brasileira, através de projetos que visem à desconstrução de estereótipos que contribuem para a proliferação de discriminações e preconceitos.

É preciso ressaltar que a escola e seus profissionais devem rever e abandonar quaisquer posturas que contribuam com modelos que inferiorizam a história e a cultura de seus educandos. Não é possível aos profissionais de educação manter a visão ingênua perante quaisquer ferramentas, materiais didáticos ou midiáticos que geram visões distorcidas e intensificam preconceitos e discriminações que contribuem para uma formação de identidade, que não concebem a importância de ações necessárias à igualdade.

Cabe à escola e seus profissionais fazerem uma análise minuciosa a fim de selecionar os materiais pedagógicos e didáticos, como também é da maior importância que estes profissionais desconstruam muitas de suas falas, descartando verbos, adjetivos e substantivos que trazem conotações preconceituosas e racistas. Portanto, devem abandonar a ingenuidade e desenvolver criticidade, a fim de repudiar todo

tipo de manifestação racista, preconceituosa e discriminatória, que possa surgir dentro e fora do contexto escolar, contribuindo assim para a construção de saberes que priorizem a formação da identidade das crianças de forma positiva.

É possível seguir o exemplo de diversos movimentos que trabalham para promover a desconstrução e construção. Podemos citar o Olodum, que segundo Andrade (2011), desenvolve ações de combate à discriminação racial, procura elevar a autoestima e o orgulho dos afro-brasileiros e luta para garantir os direitos humanos e civis dos excluídos, não só no estado da Bahia, mas em todo território nacional, através da música e outras ações desenvolvidas com crianças e jovens afro-brasileiros. A luta do Grupo

Cultural Olodum serve de exemplo para outros grupos de afro-brasileiros e também inspirou muitos outros que surgiram com o intuito de valorizar a História e a Cultura Afro-brasileiras com ações que envolvem também as crianças e contribuem para a formação da identidade delas.

Os profissionais da Educação Infantil precisam estar engajados no processo de desconstrução e construção de práticas pedagógicas que contemplem a formação da identidade de seus alunos. Para isso, é preciso também desconstruir e construir suas ações, a fim de conceber novos saberes que condizem com a necessidade de seus educandos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com este estudo que a necessidade de introdução do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira é urgente e fundamental para a formação da identidade dos alunos da Educação Infantil. Esta introdução proporcionará aos alunos saberes que afirmam positivamente suas origens, de forma que sua escolarização inicial amplie os saberes culturais que contemplam a diversidade da sociedade brasileira, levando aos princípios de alteridade que são fundamentais para a valorização e respeito à diversidade que forma a sociedade brasileira.

Observa-se, ainda, que os profissionais de Educação Infantil necessitam construir em sua prática e formação conhecimentos a fim de que possam direcionar o olhar pedagógico para os conflitos que surgem na escola devido às situações preconceituosas e discriminatórias.

É preciso estar atento, abandonar visões ingênuas e construir práticas pedagógicas que se dissociem de quaisquer ações que não condizem com a formação da identidade dos alunos.

Para tanto, os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer as origens de seus alunos, levar em conta seus conhecimentos prévios e contexto social. É preciso rever o trabalho em sala de aula e desenvolver estudos e pesquisas que comunguem com a urgente necessidade de desconstrução de práticas preconceituosas da vida escolar e cotidiana.

O trabalho pedagógico criativo, calcado na responsabilidade social, revela direções e ações que complementam o caminho para a cidadania e igualdade social. Muito há por fazer, portanto é preciso que haja discernimento perante às práticas sociais e ações pedagógicas. É preciso buscar novos saberes e desenvolver atividades pedagógicas que construam um novo olhar para si e para o outro, desconstruindo, assim, a visão de que as diferenças são motivo de dominação e segregação.

É possível futuramente superar em muito as ações preconceituosas e discriminatórias. Para isso, é necessário desenvolver atividades pedagógicas na Educação Infantil que irão contribuir para a formação da identidade e a cidadania plena, tais como: montar um minissalão de beleza para cabelos afro, demonstrando sua beleza; ler de histórias e contos infantis que contam a História da África, representando-a como um continente onde existem riquezas, príncipes e princesas e saberes importantíssimos; assistir com os alunos filmes que retratam a África sem marcá-la como um país onde só existe fome e doenças; mostrar a beleza das roupas, utensílios, músicas, danças e religião; desenvolver brincadeiras e brinquedos que contemplem a cultura africana e afro-brasileira; visitar movimentos e museus levando os alunos a conhecer a arte africana e desenvolver uma visão crítica perante os modelos impostos pela mídia em geral.



Todas essas ações serão geradas através de projetos contínuos que façam parte do dia-a-dia da escola, professores e alunos. Não se trata apenas de momentos pontuais, mas sim de trabalhos onde o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira esteja presente no currículo das escolas de Educação Infantil de forma interdisciplinar, a fim de que Escola, professores e alunos direcionem seu olhar para uma sociedade mais justa, na qual todos estejam inseridos como cidadãos críticos e atuantes, com respeito à beleza e importância da diversidade que forma a sociedade brasileira.

Não finda aqui o estudo e a reflexão, assim como nada pode ser visto como terminado ou completo, haverá continuidade. Não existem receitas prontas, como também não são as armas que vencem a batalha, mas sim os sonhos, os ideais de justiça e reconhecimento revertidos em ações.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRADE, Maria do Carmo. **Olodum. Pesquisa Escolar Online**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 14 set. 2013.

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A Geografia, a África e os negros Brasileiros. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação, Secretária da Educação e Diversidade, 2005.

BARBOSA, Luciene Cecília. **Racismo e Branquitude: Representações na Telenovela “Da Cor do Pecado”**. NEINB/USP - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. 2004.

BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BRASIL. Secretaria do Ensino Superior. **Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003**. 2008. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_implem\\_ ntacao\\_da\\_lei.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implem_ ntacao_da_lei.pdf). Acesso em: 03/07/2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUNHA, Henrique Junior; LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré. **A criança negra e a Educação**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Carlos, 1979.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a Pré Escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação. Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo**. Campinas : Papyrus, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Cultura em movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

SANTOS, Diego J. da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David;

Quintão, Cátia C. Abdo. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Maringá: Scielo, 2010.

SCHUCMAN, Lia Varner. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** **raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. São Paulo, USP. Tese de doutorado, 2012.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação, Secretária da Educação e Diversidade, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O impacto do racismo na infância**. Brasília, 2010. Disponível em [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_folderraci.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf). Acesso em: 10/05/2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

# 6

## RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Vergulino, Ana Rosa<sup>1</sup>

Silva, Cleiton Sobral<sup>2</sup>

Silva, Débora Regina Machado Silva<sup>3</sup>





## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, discutir, refletir, analisar e, sobretudo, compreender as relações étnico-raciais no espaço escolar, buscando respostas no presente e no passado que possam justificar as razões e os motivos que transformam essas relações em uma situação de constantes e profundas práticas de intolerância, violência e principalmente de desigualdade de condições dignas para um efetivo desenvolvimento humano com rumo à autonomia e cidadania plena. Partindo desse contexto, o artigo pretende se aprofundar em pesquisas baseadas nos discursos dos mais importantes autores que abordam essa temática tão importante, além de consultar alguns dados históricos na formação do povo brasileiro que demonstram de que maneira foram construídos e propagados diferentes valores para grupos sociais brasileiros, levando em consideração os impactos dessas ideologias no cotidiano das vítimas desses mecanismos de dominação. Além disso, será feita uma análise dessa situação no espaço escolar, desde a prática pedagógica adotada pela maioria das escolas públicas brasileiras, o posicionamento e a conduta dos professores diante de situações discriminatórias, a forma como a lei 10.639/03 tem sido tratada e considerada na formulação do projeto-político-pedagógico, e principalmente, a maneira como os alunos agem e convivem com as diferenças. Pretende-se, ainda, apontar os tipos de ações discriminatórias que costumam ser perpetuadas no espaço escolar, espaço no qual os valores sociais influenciam diretamente na mentalidade e, conseqüentemente, no comportamento das crianças que acabam criando, mantendo e propagando uma situação de desigualdade de condições dentro da escola, e que se dissemina para todos os âmbitos da vida social.

**Palavras-chave:** Preconceito e Discriminação Racial no Espaço Escolar, Mito da Democracia Racial, Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar, Lei 10.639/03 e seus Impactos na Prática Pedagógica.

---

<sup>1</sup> aninhaarosa@hotmail.com

<sup>2</sup> cleitonsobral@hotmail.com

<sup>3</sup> debora.machado@faculadadedasamericas.com



## ABSTRACT

*This article aims to discuss, reflect, analyze and above all, understand the ethnic-racial relations in school, seeking answers in the present and in the past that might justify the reasons and motives that transform these relationships in a situation of constant and deep practices of intolerance, violence and mostly inequality of decent conditions for effective human development with course to autonomy and full citizenship. Considering this context, this paper aims to delve into research based on discourses of the most important authors who address this important issue and consult some historical data about the formation of the brazilian people that demonstrate in what way were constructed and propagated different values for brazilian social groups, taking into account the impacts of these ideologies in the daily victims of these domination mechanisms. Furthermore, an analysis of this situation at school will be taken from the pedagogical practice adopted by most brazilian public schools, the positioning and conduct of teachers regarding discriminatory situations, how the law 10.639/03 has been treated and considered to formulate the political and pedagogical project and especially how students behave and live with the differences. The aim is also to point out the types of discriminatory actions that are often perpetuated in the school space in which the social values directly influence the mindset and hence the behavior of children who end up creating, maintaining and propagating a situation of inequality conditions within the school, and that spreads to all areas of social life.*

**Keywords:** *Prejudice and Racial Discrimination in School Space, Myth of Racial Democracy, Racial-Ethnic relationships in School Space, Law 10.639/03 and its Impact on Teaching Practice*



## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo examina o método de ensinar e aprender acerca das relações étnico-raciais no espaço escolar. Discute-se o desafio que a educação brasileira enfrenta para se ter uma igualdade das relações étnico-raciais nas unidades escolares. A educação é um direito de todos, sendo o principal meio para o acesso à cidadania, dando possibilidades para o indivíduo galgar uma melhor qualidade de vida, através de sua participação social no meio em que vive.

Pode-se compreender que relações étnico-raciais são aquelas criadas por sujeitos de diferentes grupos, partindo de ideias, conceitos e informações sobre as diferenças raciais, percebendo suas semelhanças, criando, desta forma, um sentimento de pertencimento racial (BARBOSA, 2002).

Referindo-se sobre a história e a formação do povo brasileiro, percebe-se que durante vários séculos o Brasil vivenciou um intenso, profundo e violento processo de colonização, que interferiu drasticamente em diversas circunstâncias que determinaram as características de uma sociedade. Assim, a partir da colonização, houve uma imposição de cultura e costumes de maneira determinante, revelando uma inferioridade dos grupos étnicos diferentes do padrão europeu. Isso ocorreu de tal forma que tratou os povos nativos como animais, que mereciam um tratamento desumano, uma mentalidade e ideologia propagada por séculos,

que desencadeou um processo de exploração humana, juntamente com os povos africanos, que nesse período foram trazidos à força para o nosso país, para se tornarem a mão-de-obra que atenderia às ordens e exigências dos colonizadores. Esse momento constituiu-se, então, como uma fase decisiva que transformou os rumos de nossa história e da formação da nossa população. Iniciou-se o período de escravidão que ficaria marcado como um fato que atribuiu de maneira negativa estereótipos que inferiorizaram durante séculos a história e a formação da identidade da população afro-brasileira (LA PLANTINE, 2003).

Dessa maneira, a formação do povo brasileiro se fundamentou com base na miscigenação e na diversidade, isto é, diferentes povos e culturas passaram a conviver no mesmo território, e naturalmente, influenciaram-se mutuamente durante gerações. Nesse cenário, conceitos e valores começaram a ser construídos e propagados coletivamente, pautados no pensamento eurocêntrico de hierarquização, que tem como função atribuir juízos de valores e conceitos para determinadas raças humanas, constituindo, assim, a ideia de que existiriam raças superiores e inferiores, e, como tais, também receberiam direitos e tratamentos superiores e inferiores no âmbito social.

Com o decorrer dos séculos, mesmo depois de nossa independência, os valores que foram perpetuados por diversas gerações foram mantidos e alimentados no imaginário coletivo,



gerando, assim, a manutenção de valores positivos e negativos para determinados grupos sociais em um país onde a diversidade é algo predominante. Disseminados coletivamente e constantemente de diversas formas possíveis, esses valores acabam interferindo intensamente na trajetória de vida dos diferentes grupos sociais, cuja consequência desses mecanismos de hierarquização é o conforto social para aqueles que já estão no poder e desejam se manter nessa posição, fazendo uso da exploração de trabalho daqueles que pertencem às camadas sociais excluídas, tentando, assim, criar condições para que esses grupos permaneçam nessa situação desprivilegiada. Dessa forma, a proposta é dar manutenção para esse cenário de desigualdades sociais geradas por métodos discriminatórios, propagados coletivamente ao longo de gerações para alimentar na mente das pessoas a ideologia da existência de grupos sociais superiores e inferiores (ROCHA, 2007).

Os resultados obtidos por essa situação são assustadores e extremamente injustos, pois os grupos sociais que são alvos dessas afirmações tendenciosas enfrentam duras consequências que implicam em um processo contínuo de dificuldades em todos os âmbitos da vida social, na qual direitos e deveres são distribuídos de maneira completamente desigual para os diferentes grupos sociais.

Nesse instante, pode-se identificar a existência de um vergonhoso fenômeno social que se mantém presente por séculos,

o chamado racismo, que se trata na materialização de uma crença manifestada por meio de atitudes de exclusão social ou violência moral e física, baseada na suposta ideologia de hierarquização das raças humanas por meio da relação intrínseca entre os aspectos físicos, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 1996).

O fenômeno do racismo acaba tomando proporções extremamente alarmantes em nosso país, no qual as práticas de intolerância são manifestadas constantemente no meio social de diferentes maneiras possíveis. Deve-se objetivar uma transformação na mentalidade coletiva que possibilite a todos os grupos sociais as condições mínimas de dignidade e cidadania para a diversidade brasileira (HASENBALG, 1990).

A formação e construção de uma sociedade mais justa, estabelecida por meio da formação coletiva voltada para cidadania, só pode se tornar possível a partir de um intenso processo de conscientização, que é, sem dúvida, um dos principais objetivos propostos pela educação. Enquanto existirem pessoas que não podem fazer algo, que não têm acesso, oportunidade e igualdade de direitos, se torna inviável exercer a cidadania, o que, conseqüentemente, impossibilita a ideia de democracia racial e igualdade de direitos. Assim, entende-se que as transformações almejadas só podem acontecer e se materializar por meio de duas possibilidades. Primeiramente pelos



inconformados, que são aqueles que contestam e questionam a realidade, propondo medidas que objetivem as mudanças das injustiças sociais, mesmo que elas ocorram lentamente, sendo, mais importante, não se silenciar diante das problemáticas presentes na sociedade, pois, enquanto se mantém neutro e calado, automaticamente se banalizam as atitudes equivocadas, transformando-as em algo de ordem natural. Uma segunda possibilidade, com certeza a mais importante delas, está no exercício da tolerância coletiva em relação à diversidade e diferenças étnico-raciais, algo que presume o acesso a informações que se distanciem de conceitos equivocados, tendenciosos e difamatórios, afinal, todos, sem nenhuma exceção, têm o direito de ser diferente, e, ao mesmo tempo, iguais quando se trata de direitos sociais e democracia (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Dessa maneira, é impossível considerar os conceitos de democracia e cidadania, sem levar em conta a ideia de diversidade e, principalmente o tratamento desigual imposto historicamente aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Diante de um contexto extremamente brutal e violento, a construção de uma autoestima negra se torna difícil, que só pode acontecer por meio de um insistente processo de determinação e de lutas constantes, nas quais a omissão e o silêncio representam um fator agravante nessa situação, pois cada vez que

se omite, naturalizam-se esses fatos e essas informações equivocadas (ARAÚJO, 2004).

Essa mentalidade propagada coletivamente fundamentou um fenômeno denominado *branquitude*, que produz uma identidade racial do branco brasileiro, uma espécie de dimensão subjetiva formulada no contexto das relações de poder e de raça do nosso país, transformando o sujeito branco no padrão e referência de ser humano, constituindo uma apropriação simbólica desenvolvida pelas camadas sociais elevadas, que fortalece a autoestima do grupo branco em relação aos demais grupos sociais. Assim, acaba legitimando a supremacia econômica, política e social do grupo branco, e simultaneamente alimenta um imaginário coletivo intensamente negativo sobre o negro, interferindo na sua autoestima, responsabilizando o próprio pela discriminação que sofre e justificando as desigualdades raciais por meio desses fatores, um processo extremamente grave e tendencioso (SOUZA e CROSO, 2007).

A partir da análise de todas essas informações, nota-se a existência de um cenário de exclusão social que acontece de maneira silenciosa e sutil, mas não menos devastadora, que acaba atingindo todas as esferas da vida no meio social. Quando se trata de educação, a situação não é muito diferente. Para compreender melhor, basta fazer uma breve retrospectiva da história da educação no Brasil, que a princípio surgiu para atender as



necessidades da burguesia, em que só os mais economicamente favorecidos tinham acesso à ela. Dessa forma, as camadas sociais excluídas nem ao menos conheciam sua função, o que acabou perpetuando e alimentando ainda mais sua situação de exclusão. Com o decorrer da história, e principalmente no período da Revolução Industrial em meados do século XIX, a necessidade de mão-de-obra qualificada exigiu que os trabalhadores tivessem acesso a pelo menos os conhecimentos básicos de sua função profissional, forçando a inserção dos grupos sociais menos favorecidos na educação profissional. Enquanto isso, a elite recebia uma educação mais consistente com acesso a conhecimentos científicos e filosóficos, com o intuito de manter esse público numa posição social mais confortável e privilegiada. A escola atual é uma instituição constituída muito recentemente, já que só a partir da metade do século XX se tornou mais acessível a todas as classes sociais, o que não significa que o acesso a ela é inteiramente democrático, ao contrário, para grande parte da população brasileira ela ainda é uma realidade distante (ROSEMBERG, 1987).

A partir da análise de relatórios apresentados em diversas pesquisas científicas, o ponto de vista nítido e reconhecível é o desejo das crianças e adolescentes negros pelo mesmo acesso à dignidade, aos direitos sociais e à cidadania oferecidos espontaneamente aos brancos, demonstrando, assim, a luta dos negros brasileiros para serem tratados como

seres humanos (CAVALLEIRO, 2000).

Cavalleiro (2000, p. 34) aponta que:

Nós negros queremos apenas um lugar tranquilo para vivermos, construirmos os nossos lares e sermos respeitados, um lugar onde nossos filhos possam estudar, brincar e trabalhar sem serem motivo de chacota dos colegas.

O racismo é portanto, um problema sério de proporções graves que está presente em altos índices no espaço escolar, gerando consequências que marcam profundamente o aspecto psicológico de crianças e adolescentes negros, que, para serem notados, culmina-se com uma constante análise crítica dos educadores que o acompanham. Um exemplo nítido dessa situação de exclusão observa-se em livros didáticos, que, em geral, sempre destacam os personagens brancos e os colocam em situações privilegiadas e desejáveis, bem diferente da representação em relação aos negros, que raramente estão presentes, ou quando estão, são revestidos de imagens ou conotações negativas e estigmatizadas, que procuram inferiorizá-los e reforçar estereótipos negativos sobre os negros através de personagens pobres, humildes, sem instrução e desvinculados de um contexto familiar (PINTO, 1987).

A educação exerce um papel importante e relevante sobre a sociedade, sobretudo em relação à sociedade que se deseja alcançar ou



manter. Desse modo, é uma das responsáveis (sem dúvida, a mais significativa entre os diversos segmentos sociais), por construir conhecimentos, informações, valores e condutas, tendo um potencial de transformação e conscientização social e isso depende decisivamente da sua intencionalidade, ou seja, de seus objetivos em relação à comunidade escolar. Da mesma forma que ela possui um poder de influência positivo ao transmitir conhecimentos científicos e formais para seus alunos, pode ser extremamente negativa e destruidora dependendo dos meios que utiliza para transmitir tais conhecimentos, pode incluir ou excluir alunos (é comum os altos índices de evasão escolar existentes há décadas no Brasil, um fenômeno que evidencia a educação que tem sido oferecida extremamente padronizada e distante da realidade vivenciada pelos alunos brasileiros, desconsiderando a diversidade cultural presente no país). Isso transforma o ensino em algo sem sentido e sem lógica para a maioria do alunado brasileiro (sobretudo dos alunos negros que são os sujeitos excluídos desse modelo de ensino) que não encontram sua realidade representada no espaço escolar, o que gera diversos problemas que se manifestam constantemente no cotidiano escolar e se transformam em indisciplina e principalmente desistência, comprometendo violentamente o futuro digno desses alunos inconformados (VALENTE, 1998).

No espaço escolar são reproduzidos constantemente valores e conceitos propagados socialmente, talvez de maneira mais reveladora e objetiva, que dependendo do posicionamento e método pedagógico fundamentado e adotado pela escola, podem ganhar ou não mais força, o que tem acontecido de um modo geral nas escolas públicas brasileiras, revelando a incapacidade e o atraso presente predominantemente nas práticas pedagógicas diante das situações discriminatórias.

Tudo depende do tipo de informação que os alunos têm acesso, que, em geral, são distorcidas da realidade dentro e fora do espaço escolar, pois se nas escolas prevalece a presença de materiais didáticos que excluem e inferiorizam a cultura afro-brasileira, fora dela a situação é praticamente a mesma, afinal, existem hoje uma série e infinidade de meios de socialização diferentes da escola, que influenciam diretamente na mentalidade desses sujeitos que estão em processo de desenvolvimento (AZEVEDO, 1990).

A partir da indignação e do inconformismo dos grupos sociais excluídos e vítimas desse processo, a política nacional passou a sofrer pressões que exigiam a criação de medidas capazes de transformar essa situação de desigualdades, o que forçou a criação da lei nº 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão do ensino da história da



África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. A determinação legal representou um importante avanço dentro dessa discussão, que deve ser adotada e valorizada, sobretudo, nos currículos escolares, juntamente com as intervenções necessárias no decorrer das práticas pedagógicas. Essa lei deve ser entendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro, grupos e pessoas que há séculos lutam pela igualdade de direitos sociais em uma sociedade predominantemente racista e excludente (GOMES, 2007).

Analisando sua eficiência na prática, surgem as seguintes questões que contestam sobre o cumprimento das propostas presentes na lei, destacando-se:

Qual a importância da lei federal 10.639/03 e quais mudanças propõe? Por que as escolas de educação básica enfrentam dificuldades e resistências para aplicar a lei? Como tem sido a experiência na formação inicial e continuada de professores em relação a essa medida? De que modo a lei tem conseguido abrir o debate sobre a questão das relações étnico-raciais na educação?

A lei 10.639/03 é um passo muito grande e importante para a educação no Brasil, pois ela pretende apresentar a diversidade nacional ao incluir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Porém, muito ainda precisa ser feito para colocá-la em prática, para

que venha contribuir e acrescentar ao currículo educacional (FERNANDES, 2005).

As escolas, assim como a sociedade, ainda permanecem influenciadas pelo mito da democracia racial, desviando, desta forma, os nossos olhares dos problemas e impactos que o racismo acaba gerando. O currículo, os livros didáticos e a própria política educacional revelam a presença desse mito, conseqüentemente criam grandes resistências ao debate, à discussão e à implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Assim, permanece forte a presença de imagens estereotipadas dos negros, gerando opiniões de senso comum, que precisam ser urgentemente debatidas (OLIVEIRA, 2007).

Para a realização do presente artigo de levantamento bibliográfico, realizou-se pesquisa no período de fevereiro e outubro de 2013, sendo utilizados como fontes, livros, dissertações/teses e artigos científicos.

Para a discussão do tema foram utilizados os principais autores que abordam o assunto em questão: Eliane Cavalleiro, François de La Platine, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Luciene Cecília Barbosa e outros. O levantamento bibliográfico utilizou o acervo da biblioteca da Faculdade das Américas, biblioteca Mário de Andrade, e as publicações cedidas pela docente Luciene Cecília Barbosa, além de artigos científicos eletrônicos, obtidos a partir dos portais de busca Scielo e Google Acadêmico. Para tanto, utilizou-se as seguintes



palavras-chave: educação étnico-racial na escola, preconceito e discriminação na escola, racismo, Lei 10.639/03.

Para a seleção dos livros, utilizou-se como critérios a pertinência dos títulos e a análise do sumário dos mesmos. Para a seleção de artigos científicos, contou-se a análise do resumo/abstract dos artigos científicos que se relacionavam com a Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003. As publicações, que descreveram sobre o tema Diversidade das Relações Étnico-Raciais, dataram de 1986 a 2010.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

As questões étnico-raciais tratadas pela lei 10.639/2003 causam impactos profundos na educação, gerando desafios na parte cognitiva e subjetiva dos atores envolvidos no ambiente escolar. Porém, a aplicação da lei não é algo simples, justamente por esbarrar em questões curriculares conflituosas, desconstruindo saberes históricos considerados até então como verdades inabaláveis. A lei vê a necessidade de uma nova política educacional para mudar positivamente o entendimento e compreensão das novas gerações, nas quais exista a interpretação da história e uma atual abordagem da construção de saberes, o que requer um trabalho intenso e consistente que demanda tempo para se consolidar efetivamente (OLIVEIRA, 2005).

Uma das situações mais graves presentes no sistema educacional brasileiro habita na formação e na qualificação do corpo docente, principalmente os que praticam o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é necessário que esses docentes estejam preparados e habilitados para trabalhar com a nova temática curricular. É de suma importância que os órgãos governamentais ligados à igualdade racial ofereçam cursos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, utilizando materiais didático-pedagógicos como apoio para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BENTO, 2003).

Infelizmente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, percebe-se muitas resistências sobre a inclusão da temática sobre a África e as questões da cultura afro-brasileira no ensino. Na maioria das grades curriculares dos cursos de graduação e pós graduação da área da educação, a África e as questões raciais brasileiras continuam invisíveis. É necessário saber e entender que a história do negro faz parte da história do Brasil, assim como a história da África faz parte da história do mundo (BAUMAN, 2005).

Observando essa situação, percebe-se que apesar da lei 10.639/2003 ser implementada, ainda é adotado, pelo sistema educacional brasileiro em sua grande maioria, um modelo curricular eurocêntrico, ou seja, racista e discriminatório que desconsidera e ignora a diversidade racial presente no Brasil. Cabe



aos profissionais ligados à educação uma “reciclagem” de conhecimentos, pesquisar sobre a temática racial e ampliar a consciência da realidade brasileira. Desta forma, concretiza-se um currículo marcado pela diversidade e pluralismo. Colocar em discussão a questão africana e afro-brasileira em sala de aula, de forma crítica e pedagógica, é dever de qualquer educador. A situação racial é uma questão de todos, não apenas do Movimento Negro, é algo que atinge toda a sociedade, independentemente da etnia ou do sentimento de pertencimento étnico-racial. É de suma importância que a educação identifique as diferenças e as articule com as práticas pedagógicas, de maneira respeitosa, promovendo a igualdade, premissa para o sucesso escolar dos alunos. A escola deve apresentar novas propostas contra as situações desumanizadoras, preconceituosas e discriminatórias que crianças e adolescentes negros estão sujeitos no ambiente escolar (MORAIS, Partindo desses princípios e analisando todo esse contexto, nota-se a urgente necessidade de uma grande transformação no atual modelo educacional brasileiro, que pressupõe uma constante reflexão sobre a elaboração de novas práticas educacionais, que precisam se distanciar de conceitos padronizados da realidade brasileira, considerando que a superação da problemática étnico-racial só poderá se concretizar a partir do momento em que se reconheça a necessidade do desenvolvimento efetivo de todos os alunos presentes no espaço escolar

sem distinções raciais, juntamente com sua inserção social como futuros cidadãos atuantes da nação brasileira, construindo projetos educacionais que valorizem as diferenças culturais e suas influências significativas na história e na formação da população brasileira. Assim, a oportunidade dos alunos ter acesso a uma educação realmente igualitária, livre de estereótipos que inferiorizam as camadas sociais excluídas da nossa sociedade, desde o começo da vida escolar vai possibilitar uma nova visão de mundo às crianças, sendo essa uma responsabilidade exercida pelos profissionais atuantes da educação, já que as crianças presentes nessa faixa etária são as principais vítimas dos estereótipos transmitidos e propagados socialmente. Assume-se como um dever do educador erradicar as práticas discriminatórias por meio de um constante trabalho sistemático, que considere e valorize a diversidade étnica predominante no país e que alerte insistentemente sobre as consequências e os impactos causados sobre a perpetuação do preconceito e da discriminação (CAVALLEIRO, 2000).

No papel de educadores, é fundamental compreender os mecanismos de dominação cultural, social e político predominantes na sociedade, assumindo a responsabilidade de ampliar constantemente os conhecimentos sobre a diversidade, com o objetivo de construir uma escola pública de qualidade é preciso criar condições adequadas para propiciar a inclusão e o respeito. Discutir sobre um assunto tão



complexo e delicado como as relações étnico-raciais é algo imprescindível para qualquer educador, pois sua função presume promover inserção social (CROCHIK, 2006).

Naturalmente o trabalho do educador deve seguir os princípios presentes no currículo escolar, que precisa ser baseado em uma educação multicultural, capaz de reconhecer a diversidade racial, cultural e étnica, com intuito de preservar a dignidade da diversidade brasileira. Para o professor, existe um desafio imenso para trabalhar com essa temática, pois cabe a ele ser o mediador do conhecimento, proporcionando debates, discussões, estímulos e oferecendo condições ideais para os alunos conseguirem ampliar seu repertório de conhecimentos e sua visão de mundo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma tarefa que requer do educador o domínio de saberes críticos, capazes de contestar valores cristalizados socialmente (FIGUEIRA, 1991).

Não é difícil detectar nas escolas públicas do Brasil em seus mais diferentes níveis, a presença de um ritual pedagógico absolutamente excludente e equivocado, que só reforça ainda mais os valores negativos atribuídos à diversidade racial brasileira, e que, conseqüentemente, acaba por marginalizar cruelmente o público negro presente, a custo de muitos sacrifícios nas escolas. Destaca-se o contínuo silêncio de todos os profissionais presentes no espaço escolar, juntamente com

o predomínio de currículos escolares que ignoram a presença e, sobretudo, a existência dos alunos negros e de sua cultura, impondo a eles um ideal de ego branco que destrói a formação digna de uma identidade negra, um processo extremamente impiedoso e assustador (GONÇALVES, 1985).

A constatação desse cenário de discriminação gerado pela situação racial dos alunos no ambiente escolar levou à manifestação dos Movimentos Negros de todo o Brasil a denunciar e alertar coletivamente sobre o tratamento e as intervenções oferecidas pela educação ao público negro, enfatizando principalmente o sofrimento e a violência sutil que as crianças e adolescentes negros enfrentam cotidianamente no espaço escolar. Não é difícil perceber o predomínio das práticas discriminatórias por parte de professores, gestores e todos os profissionais que deveriam criar condições para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade brasileira, mas que praticam exatamente o contrário, uma situação que acaba agravando ainda mais a situação de exclusão social já identificada no espaço escolar e perpetuada nos demais âmbitos da sociedade (OLIVEIRA, 1992). Assim, os professores e demais profissionais atuantes da educação, alimentam uma ideologia em que o racismo não existe, ou que é algo fantasioso, como uma forma de justificar a falta de discussão e intervenção sobre ele, sem contar,



ainda, como fator somatório a essa situação, a vasta experiência dos educadores em ocultar as suas próprias atitudes discriminatórias, pois sabem que essas práticas são condenáveis e inaceitáveis no âmbito da educação. O professor tem uma função que vai além de uma profissão voltada para educar, pois, no momento em que assume esse papel, entra em problemáticas de origem social, voluntariando-se a fazer transformações naquele mundo (sala de aula, e demais espaços físicos da escola) que ele se faz presente.

Sendo assim, um professor que não interfere nas práticas discriminatórias que presencia está alimentando a situação de exclusão enfrentada por alunos negros, e demonstra também o seu profundo despreparo para exercer essa profissão (SILVA, 1996).

Analisando o atual cenário de inferioridade socioeconômica ao qual pertencem os negros no nosso país, observa-se que esse resultado é gerado não apenas por uma herança negativa dos tempos da escravidão juntamente com sua abolição, que já tem mais de 120 anos, mas sim pelo contínuo processo de práticas discriminatórias predominantes na contemporaneidade e que causa manutenção dessa situação de desigualdades sociais. Com isso, a sociedade cria ideologias que procuram camuflar e ocultar essa problemática, e assim, cristalizam valores na mentalidade coletiva, que procura propagar por muitas gerações. Uma dessas ideologias que define muito

bem essa pretensão é chamada de “Mito da Democracia Racial”, que se fundamenta na ideia de que brancos e negros viviam na mais perfeita harmonia e tolerância, e tinham acesso aos mesmos direitos e deveres no âmbito social, algo que definitivamente não pertence à lamentável realidade que se mantém por séculos. Isso ocorre devido a um sentimento de superioridade de um grupo social dominante, que para se manter nessa posição, inferioriza e exclui os outros grupos, caracterizando, assim, a farsa ideológica, manifestada pela memória coletiva que insiste em acreditar na ideologia racista, concentrada no equívoco da sociedade em relação à cultura afrodescendente (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Dessa forma, o racismo brasileiro se manifesta de uma maneira enrustida, sem demonstrar diretamente e efetivamente sua rigidez, mas que possui efeitos altamente prejudiciais aos seus alvos, no caso os negros, oprimidos e inibidos no âmbito social. Simultaneamente, são criados mecanismos que gradativamente encobrem todas essas práticas racistas, isentando os grupos dominantes (no caso os brancos) de um auto questionamento ou reflexão de suas atitudes diante dessas circunstâncias contra os demais grupos sociais. Assim, fica nítido que não existirá uma democracia racial, enquanto se habitar num país onde não existe o acesso integral a uma democracia que seja inteiramente voltada para os segmentos sociais, econômicos, políticos e culturais, onde ainda existe uma ideologia



coletiva baseada em conceitos e valores completamente ultrapassados originados de um sistema escravista, um país que possui uma das maiores concentrações fundiárias de renda do mundo, excluindo praticamente a maioria da sua população de usufruir de um padrão de vida digno e, sobretudo, verdadeiramente humano (MOURA, 1994).

De acordo com Moura (1994, p. 160):

Assim, a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele (o negro), permaneça imobilizado nas camadas sociais mais oprimidas, exploradas e subalternizadas.

O Brasil, por ser uma sociedade multirracial e pluricultural, não pode permanecer pensando a cidadania e a democracia sem levar em consideração a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. É necessário compreender o fato de que o racismo, e a falta de informação sobre a cultura africana no Brasil nos leva a formar sérios empecilhos à promoção de uma consciência coletiva, tendo como meta uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnico-raciais deste país (CRUZ, 2010).

Apesar da LDB já apontar a necessidade de incluir no currículo escolar a História e a

Cultura Afro-Brasileira, a Lei 10.639/03 veio reforçar e exigir das instituições de ensino um posicionamento efetivamente concreto e eficiente em relação a essa temática, como forma de proporcionar aos alunos uma visão ampla, e, sobretudo, realista da formação do povo brasileiro, levando professores e alunos a discutir continuamente sobre a temática da diversidade étnico-racial presente no espaço escolar (SILVA JUNIOR, 2002).

Fernandes e Silva (2011) discutem que a lei incentiva uma análise da prática pedagógica de maneira trans e interdisciplinar, de modo a perceber que a diversidade não está nos livros didáticos, mas sim nos alunos e nas suas maneiras de se comportar diante da sociedade. Portanto, é necessário um currículo voltado para pluralidade cultural.

Esta temática no ambiente escolar ainda está em fase de aprimoramento, pois pesquisas indicam existir uma grande resistência para trabalhar com a mesma.

Com a pesquisa, percebe-se também que alguns educadores interessados no tema, já trabalharam com seus alunos atividades relacionadas ao assunto em questão e essas experiências foram bem significativas e abrangeram todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até os cursos de licenciatura do nível superior. Em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, o Estado de São Paulo propôs, em 2003, o Programa São Paulo: Educando pela Diferença

para Igualdade (2003- 2006), com o objetivo de ampliar o conhecimento dos docentes por meio de uma formação continuada (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2013).

No ano de 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) elaborou o Programa São Paulo faz Escola, com o intuito de formar novas propostas curriculares para toda a rede, voltadas para os níveis de Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio, cumprindo a política educacional, de acordo com a faixa etária. Em 2009, a Secretaria de Estado da Cultura realizou o Projeto “África em Nós e na Sala de Aula”, com o objetivo de introduzir o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira para os alunos. Em 2010, a Secretaria da Educação realizou cursos de formação para Professores Coordenadores na Oficina Pedagógica das 91 Diretorias de Ensino, voltados para a história e cultura africana e afro-brasileira nos componentes curriculares de história. O objetivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é que essa temática não seja abordada apenas em datas comemorativas, como por exemplo, 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), 13 de maio (Abolição da Escravatura), mas sim que exista uma aproximação dessa temática com os alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Existem várias escolas públicas do país realizando práticas pedagógicas relacionadas à diversidade étnico-racial. A implantação da Lei 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) tem como aliados trabalhos com a comunidade local de cada unidade escolar, projetos interdisciplinares, estudo sobre a África, comemoração do dia nacional da consciência negra, atividades elaboradas com a participação dos estudantes (GOMES, 2007).

A escola detém um poder ideológico profundamente privilegiado pela sua atuação sistemática, que é obrigatória e significativa para seu alunado, tendo, assim, condições de oferecer uma visão crítica e ampla da realidade. A escola é um espaço de formação e informação. A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo formar cidadãos dispostos a propiciar a igualdade social, utilizando os quatro pilares da educação, o aprender a conhecer (conhecer a diferença e a cultura de outros grupos); o aprender a conviver (desafio de conviver com outras culturas); o aprender a fazer (está ligado a sua formação); e o aprender a ser (desafio de colocar-se no lugar do outro) (BARBOSA, 2002).

Portanto, essas novas práticas, reformuladas por concepções que considerem a realidade brasileira e sua diversidade racial, devem agir de maneira preventiva e cautelosa, de forma a evitar a criação e a propagação de pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias, evitando que as mesmas sejam interiorizadas



e cristalizadas por crianças e adolescentes, num momento em que estão extremamente sensíveis e vulneráveis a influências externas. Faz-se necessário, ainda, a construção de uma visão crítica e ampla do mundo para a promoção da dignidade e da cidadania plena desses sujeitos, futuros atuantes de nossa sociedade (MUNANGA, 2005).

Munanga (2005, p. 200) reforça essa ideia ao dizer que:

Cabe ao professor selecionar e retirar do projeto pedagógico em desenvolvimento na escola aqueles objetivos que digam respeito à cidadania e à democracia e permitam ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação [...]. O Brasil precisa de professores dispostos a fazer a revolução das pedagogias. Cada um de nós está convocado a entrar nesse grupo.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar o presente artigo e, simultaneamente, ao fazer uma análise de todos os dados apresentados no decorrer da produção do mesmo, identifica-se uma lamentável situação que permanece firme por décadas. Trata-se da manutenção de uma realidade de desigualdades de condições nas relações étnico-raciais no espaço escolar. Primeiramente, observa-se que mesmo depois

de uma década após a promulgação da Lei 10.639/03, que exige dos estabelecimentos de ensino básico um currículo que apresente a História e a Cultura Afro-Brasileira, na prática isso não tem ocorrido como deveria, e mesmo quando presente, esse conteúdo é abordado de maneira extremamente estereotipada, se distanciando da realidade histórica da formação do povo brasileiro e mantendo um cenário educacional fortemente padronizado e excludente. Outro aspecto, não menos grave e talvez o mais impactante dentro desse contexto impiedoso, é o insistente silêncio por parte dos professores e demais atuantes da Educação, ao ignorar as práticas discriminatórias que estão presente com muita força dentro das escolas brasileiras, além de desconsiderar a importância de trazer para sala de aula um assunto importante para a maioria de seus alunos, vítimas dessa omissão, o que perpetua a discriminação.

Assim, se não existe discussão ou intervenção sobre as situações discriminatórias dentro do espaço escolar, torna-se impossível descobrir as formas como essas práticas são organizadas ou mantidas, conseqüentemente, essas atitudes banalizam-se no cotidiano escolar, marcadas pelo predomínio do silêncio e da indiferença. A visão limitada de alunos e professores atua como ferramenta de manutenção de desigualdades, que, por meio de brincadeiras sutis e irônicas, refletem na baixa autoestima e na construção da identidade de inúmeras crianças negras.



O auge dessa situação acontece geralmente na fase adulta, quando o indivíduo se depara com os efeitos devastadores do racismo, presente nos mais diversos aspectos da vida social. Essa mensagem explícita denominada discriminação gera um sentimento difícil de ser “digerido ou degustado”, no qual o silêncio potencializa essa “dor” enfrentada em meio a solidão da indiferença.

No entanto, constata-se, atualmente, uma mudança que vem acontecendo de maneira lenta e também tímida, mas que representa um fator importante para superação dessa problemática. Ao tratar a inclusão da temática étnico-racial nas atividades desenvolvidas em sala de aula, prática exigida nos parâmetros legais da educação brasileira, abre-se uma oportunidade para que os alunos e os professores venham juntos fazer questionamentos sobre os aspectos que estão envolvidos nesse processo. O maior benefício identificado a partir dessa discussão é o fato de poder conscientizar acerca das práticas discriminatórias extremamente condenáveis, que só geram sofrimento para suas vítimas, e inclusive, para a sociedade como um todo, através dos índices de violência e de miséria, por exemplo. Se as consequências geradas por essa situação na sociedade são graves, dentro das escolas a realidade não é muito diferente. O resultado disso se caracteriza no excesso

de problemas como indisciplina, faltas, repetência e principalmente evasão, que acabam comprometendo profundamente o futuro dessas crianças em diversos âmbitos da vida social, quase sempre levando-as ao patamar de exclusão.

Em seu trabalho cotidiano, o professor precisa ampliar a visão de seus alunos por meio de situações-problema capazes de permitir que as crianças comecem a refletir sobre essa temática, percebendo que ela não se trata de uma “anormalidade”, mas sim de diversidade. Com isso, as relações entre os alunos vão sendo construídas desde cedo de forma aberta às diferenças, o que contribui profundamente para a perspectiva de uma sociedade mais igualitária e plural. Portanto, considera-se que o professor deve constituir seu trabalho baseado no pensamento de transformação, de forma a promover mudanças que levem seus alunos a um outro status. Isso deve ocorrer por meio de sua prática pedagógica que deve propiciar atividades de aprendizado capazes de favorecer uma visão positiva das relações étnico-raciais, que possibilitam e consolidam o pensamento coletivo da identidade afro-brasileira e suas raízes históricas de forma mais ampla.



#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M.G. (Coords.). **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: Unesco, Inep, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil. O Negro na Telenovela Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Senac, 2004.

AZEVEDO, Eliane. **Raça. Conceito e Padrão**. São Paulo: Ática, 1990. **Revista Interação** 12.ed., ano VII - v. 1, n. 216

BARBOSA, Luciene Cecília. **Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2005.

BENTO, Maria A. S. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria A. S. (orgs.). **A Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre Branquitude e Braqueamento no Brasil**, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CROCHIK, J. L. **Preconceito-Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. **Em busca da Identidade Afro-Brasileira na Escola: Sobre a Lei e as Práticas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: < [http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2010/luciana\\_pereira\\_de\\_oliveira\\_cruz.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2010/luciana_pereira_de_oliveira_cruz.pdf)>. Acesso em 22 Ago 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.67p. 378-388, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em 3 Julho de 2013.

FERNANDES, Renata Batista Garcia e SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. **Quando a Lei Não Basta! A Organização do Trabalho Pedagógico de Professoras/es Sobre Diversidade Étnico-Racial na Educação Básica**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 07 a 10 de Agosto de 2011, Salvador, FIGUEIRA, Vera. **O Preconceito Racial na Escola**. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.). **A África na Escola**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial na Escola: Desafios Colocados pela Implementação da Lei 10.639/2003**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo - diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 67-89, 2007.



GONÇALVES, L.A. **O Silêncio: Um Ritual Pedagógico a Favor da Discriminação - um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série.** Dissertação, mestrado em educação. Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social.

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Dissertação de Mestrado Belo Horizonte: UFMG, 1985.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientação para o Planejamento Escolar 2013.** São Paulo, SP, 2013.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 5. ed., 1990.

LA PLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 15. ed., 2003.

MORAIS, Regis (ORG.) **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** Campinas: Papirus, 1986.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **As Facetas de um Racismo Silencioso.** In: SCHWARCZ, L.M. & QUEIROZ, R.S. (Org.) **Raça e Diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed. Brasília: 2005.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou Indisciplinados.** Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, Vol. 7. São Paulo: Nove & Dez Criação e Arte, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **Concepções Docentes Sobre as Relações Étnico-Raciais em Educação e a Lei nº 10.639/2003.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, R. **Relações Raciais na Escola: Uma Experiência de Intervenção.** São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

PINTO, Regina Pahim. **A Representação do Negro nos Livros Didáticos de Leitura.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 63. São Paulo: 1987.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica.** Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2007.

ROSEMBERG, F. **Relações Raciais e Rendimento Escolar.** Cadernos de Pesquisa nº 63. São Paulo: 1987.



SILVA, Ana Célia. **Questões Legais e Racismo na História do Brasil**. In: MUNANGA, Kabengele (ORG.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp, 1996. **Revista Interação 12.ed., ano VII - v. 1, n. 218**

SILVA JUNIOR. H. **Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais**. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camilla. **Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei 10.639/2003**. Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Moderna, 1998.

VERRANGIA, Douglas e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, 2010.

