

Caroline Alves Fé em Deus
Cleonice da Costa Nunes de Andrade
Joel Carvalho de Amorim
Nirley Nilza Silvale
Rosidete Conceição da Silva Gaudêncio
Thiago Félix Souza de Sá

1ª EDIÇÃO



AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS NOS DIVERSOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM


ISBN n.º 978-65-84809-27-7
2022

Caroline Alves Fé em Deus
Cleonice da Costa Nunes de Andrade
Joel Carvalho de Amorim
Nirley Nilza Silvale
Rosidete Conceição da Silva Gaudêncio
Thiago Félix Souza de Sá


AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E
EDUCACIONAIS NOS DIVERSOS ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM

1ª Edição

ISBN nº 978-65-84809-27-7
São Paulo | 2022

 <http://periodicorease.pro.br/>

 contato@periodicorease.pro.br

 +55(11) 94920-0020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

M278 As manifestações culturais e educacionais nos diversos espaços de aprendizagem [livro eletrônico] / Caroline Alves Fé em Deus... [et al.]. – São Paulo, SP: [s. n.], 2022.
165 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84809-27-7

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Professores – Formação. I. Fé em Deus, Caroline Alves. II. Andrade, Cleonice da Costa Nunes de. III. Amorim, Joel Carvalho de. IV. Silvale, Nirley Nilza. V. Gaudêncio, Rosidete Conceição da Silva. VI. Sá, Thiago Félix Souza de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editora-Chefe Dra. Patrícia S. Ribeiro

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

Conselho Editorial Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

APRESENTAÇÃO

Nesse hiato contemporâneo pontuado pela tecnologia e mudanças de paradigmas educacionais em que nos encontramos, é basilar que a educação deverá ser pensada e gestada enquanto meta de vida, destituída do fim em si mesma, ou ainda, flexionada ao aporte profissional que o sujeito deverá construir para um devir futuro.

As novas perspectivas educacionais que se apresentam, os espaços de aprendizagem são diversos, multiespaciais e multifacetados. Neste interim, a educação imbrica à cultura para trazer o sentido de pertencimento dos sujeitos. Deste modo, os lócus da educação deverão ser espaços eminentemente acolhedores, e de confiança e criativo. Neste cenário que esse livro se insere, apresentando os diversos espaços de aprendizagem e suas possibilidades educativas para além do orbe do tradicionalismo da educação formal.

Por efeito apresentação, convido à leitura,

Os autores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	08
CAPÍTULO 02	30
CAPÍTULO 03	57
CAPÍTULO 04	82
CAPÍTULO 05	103
CAPÍTULO 06	119

CAPÍTULO 01

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ATUAÇÃO DA VIOLA-DE-COCHO NO SÉCULO XXI: DO POPULAR AO ERUDITO

RESUMO

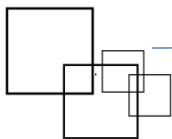
Este trabalho visa trazer reflexões sobre a atuação da viola-de-cocho no século XXI, do popular ao erudito, a partir de um estudo sistemático referente ao seu uso nos dias atuais. Foram utilizadas entrevistas com artesãos e músicos da área e análise de documentos, sendo possível verificar as questões de pesquisa, processo de fabricação, utilização e o procedimento de ensino através deste instrumento. A viola-de-cocho, no presente século, vem ganhado status na sociedade, entretanto esse crescimento é pequeno e precisa ser ampliado tanto no incentivo da fabricação como no uso musical, não somente na prática cultural como o cururu e siriri, mas em outros estilos musicais.

Palavras-Chave: Reflexões. Viola-de-Cocho. Século XXI.

ABSTRACT

This work aims to bring reflections on the performance of the viola-de-cocho in the 21st century, from the popular to the erudite, from a systematic study regarding its use today. Interviews with artisans and musicians in the area and document analysis were used, making it possible to verify the research questions, manufacturing process, use and teaching procedure through this instrument. The viola-de-cocho, in the present century, has gained status in society, however this growth is small and needs to be expanded both in the incentive of manufacture and in musical use, not only in cultural practice such as cururu and siriri, but in other areas. musical styles.

Keywords: Reflections. Viola-de-Cocho. XXI century.

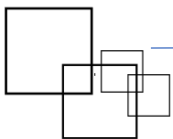


1. INTRODUÇÃO

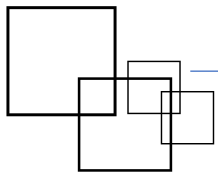
A viola-de-cocho, é um instrumento de profunda musicalidade, devido ao timbre e intensidade sonora (ANDRADE, 1981, p.33), podendo atuar em diversas situações musicais. Entretanto a maior parte da população somente a conhece associada as práticas da cultura mato-grossense do cururu e siriri, e procuram adquiri-la para decoração ou presentear conhecidos. O tema proposto neste trabalho sugere uma reflexão referente a atuação da viola-de-cocho no século XXI, do popular ao erudito, e tem como objetivo o estudo sistemático deste instrumento, trazendo novas perspectivas para o uso.

Este trabalho se enquadra em pesquisa bibliográfica com nível exploratório, que visa maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou para construir hipóteses. Envolve além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiverem experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p 41).

O primeiro tópico a ser apresentado no desenvolvimento traz a origem e história da viola-de-cocho. O segundo tópico descreve a viola-de-cocho em três aspectos de sua utilização: o tradicional (cururu e siriri), o instrumental e no artesanato, já o terceiro e último tópico apresenta a viola-de-cocho no processo de ensino e aprendizado, e a importância das



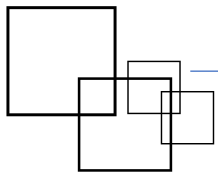
propostas que surgiram para o ensino musical através do instrumento, realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1993, na direção do professor Abel Santos, que motivaram a criação de projetos voltados ao ensino musical através da viola-de-cocho.



2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Relato histórico da origem da viola-de-cocho

O primeiro instrumento de cordas divulgado no Brasil pelos portugueses foi a viola no século XVI, sendo essa a época do auge da viola em Portugal que se tornou indispensável nas romarias, arraiais e bailarinos (ANJOS FILHO, 2002, p. 160). A origem da viola-de-cocho em Mato Grosso segundo o conhecimento popular “[...] se deu quando um artesão, fabricante de canoas, colheres de pau, gamelas e outros utensílios de madeira, residente na beira do rio Cuiabá, certo dia viu uma embarcação atracar próximo à sua casa” (ANJOS FILHO, 2002, p.67). A história conta que um homem viera até a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá procurando emprego, e se identificou a princípio como sendo de origem paraguaia trazendo consigo um instrumento de cordas curioso e logo que desembarcou, começou a bater no instrumento produzindo um som peculiar jamais ouvido pelo artesão. Desde então o artesão se apaixonou por esse instrumento, mas que foi embora junto com aquele homem. Então, teve a ideia de fabricar um objeto semelhante ao que visualizou a partir da figura que estava em sua memória. Após pesquisas ao seu redor, encontrou uma madeira macia geralmente utilizada no formato de um cocho, o qual levava alimento aos animais, e começou a construir com ferramentas rústicas, um cocho de madeira macia dando o formato de uma viola (ANJOS FILHO, 2002, p 67)



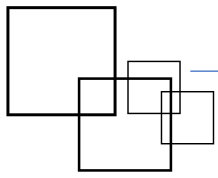
2.1.1. Processo de Fabricação

A viola-de-cocho é feita de um tronco de madeira inteiriça, que através da técnica de escavação se faz o cocho. Após a escavação se coloca o tampo, em seguida, as partes que caracterizam o instrumento musical, como cavalete, espelho, paiêta, rastilho e cravelhas (IPHAN, 2009, p. 21).

O artesão entrevistado Venceslau Miguel de Moraes, destacou que a produção da viola é totalmente artesanal e cada artesão tem sua particularidade na confecção do instrumento deixando sua marca registrada. Essa marca é determinada por uma pequena variação no visual do instrumento, que serve para diferenciar um artesão do outro. Em média, as violas-de-cocho medem cerca de 70cm de comprimento e 25cm de largura, com 10cm de altura na caixa de ressonância. Algumas possuem um pequeno furo circular no tampo, de meio a um centímetro de diâmetro; outras são totalmente fechadas, o que não compromete a sonoridade (IPHAN, 2009, p. 21).

A ximbuva e o sarã-de-leite são as madeiras mais utilizadas para a fabricação do corpo da viola, para o espelho, cravelhas e pestanas são utilizados o cedro, o mogno e a aroeira; para o tampo utiliza-se a raiz de figueira e a teca. Atualmente utiliza-se cola branca para colar o tampo ao corpo, porém, os primeiros artesões costumavam utilizar a batata de sumbaré (uma erva), ou ainda o grude, feito à base de bexiga natatória de piranha, a “poca” de piranha (IPHAN, 2009, p. 22).

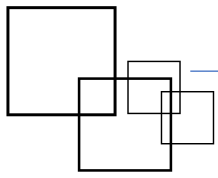
Quanto à afinação:



[...] A viola de cocho possui sempre cinco ordens de cordas. Pode apresentar-se com cinco cordas singelas ou com quatro cordas singelas e mais um par de cordas afinadas em oitava na terceira ordem. As suas cinco cordas são denominadas *prima*, *contra*, *corda do meio*, *canotio* e *resposta*, sendo afinadas de dois modos distintos: canotio solto e canotio preso. A afinação das cordas, de baixo para cima, nas modalidades canotio solto e canotio preso são, respectivamente lá-mi-silá-ré e lá-mi-si-sol-ré. (BRASIL, 2009, p. 22 e 23).

A afinação da viola é tradicionalmente feita de ouvido, ou seja, não sendo utilizado nenhum outro tipo de instrumento ou diapasão como referência sonora. A segunda corda de uma viola é a que serve de referência para a afinação de todas as violas (IPHAN, 2009, p. 23). Em sua maioria, os fabricantes são pessoas idosas do sexo masculino, conservando as técnicas de fabricação herdada pelos pais ou parentes próximos. Como exemplo, o Sr. Venceslau Miguel de Moares, artesão entrevistado, que aprendeu a fabricação com um tio quando tinha 17 anos de idade, e desde então conserva o modo artesanal de se fazer a viola-de-cocho. Há pouca procura do aprendizado por outras pessoas, principalmente os jovens, tendo uma mão-de-obra cada vez mais escassa, devido sua forma de fabricação apresentar algumas dificuldades, como encontrar a madeira, ser um processo rústico e pesado de trabalho, e ser um processo demorado. Há um pequeno incentivo do governo do Estado de Mato Grosso através da Secretaria de Cultura, na realização de oficinas de confecção da viola-de-cocho, onde é ensinado o ofício, no objetivo de jovens se interessarem pela fabricação.

Além de ser um patrimônio, a fabricação pode ser considerada como uma fonte de renda, pois nos dias atuais, para se adquirir uma viola de cocho, é



necessário desembolsar praticamente duzentos e cinquenta reais. “Os preços podem variar muito e dependem do comprador” (VIANNA, 2005, p. 57).

2.2. Utilização da viola-de-cocho

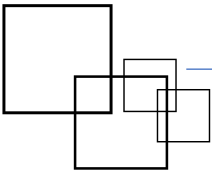
O processo de utilização da viola-de-cocho refere-se à tradição cultural mato-grossense, na música instrumental e no artesanato. Tradicionalmente se utiliza o instrumento nas festas religiosas, no cururu e siriri, e na festa de São Gonçalo. No instrumental pode ser utilizada de acordo com os conhecimentos musicais adquiridos, tanto teóricos como práticos, onde o músico toca vários estilos musicais. Conforme apresentado no Dossiê Iphan (IPHAN, 2009, p. 49), além de ser utilizada em manifestações culturais, a viola-de-cocho vem conquistando novos espaços e o interesse de músicos se expande pela aplicação do instrumento em músicas populares e até sua utilização na orquestra de Câmara do Estado de Mato Grosso.

2.2.1. Na tradição cultural

O Cururu é uma manifestação realizada predominantemente por homens sendo uma invenção jesuíta para efeitos catequéticos, totalmente isenta de excitação sexual.

A prática do cururu em Mato Grosso:

[...] requer no mínimo dois cantores do sexo masculino: um tocando uma viola de cocho e um tocando um pequeno reco-reco feito de bambu, denominado Ganzá. Normalmente um grupo de cururueiros



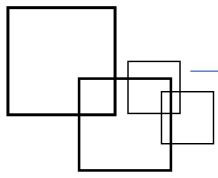
conta com mais de dois integrantes e assim ocorre o fato de estarem presentes mais do que uma viola ou ganzá (ANJOS FILHO, 2002, p.86).

O Siriri difere do cururu, pois há participação de um número maior de pessoas não sendo exclusividade dos homens, tendo a inclusão de dançarinos e dançarinas. É um tipo de canção de forma responsorial, na qual a primeira parte é entoada apenas pelos tocadores da viola, ganzá e mocho (banco de madeira sem encosto revestido de couro, percutido com dois bastões de madeira) seguidos pelos dançarinos e dançarinas que respondem cantando a segunda parte da canção (ANJOS FILHO, 2002, p 88).

2.2.2. No instrumental

A viola-de-cocho instrumental vem ganhando reconhecimento especialmente na área acadêmica através de estudos e pesquisas. Os nomes de maior prestígio que utilizam a viola profissionalmente na música instrumental em Cuiabá-MT são: Abel Santos² e Daniel de Paula³. Os mesmos possuem CDs gravados e publicações referentes ao estudo do instrumento. Iniciaram suas pesquisas referente a viola-de-cocho na academia, dando os primeiros passos para o uso instrumental. Segundo Abel Santos (1993), a viola-de-cocho pode ser equiparada a um violão comum na forma de se tocar, mas não se pode negar o fato de possuir limitações devidas suas características primitivas.

No que se refere às criações musicais na década de 80 até os dias atuais, concernente aos tocadores tradicionais, as músicas não seguem padrões



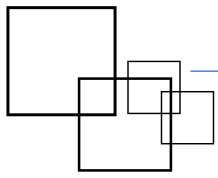
referente às estruturas básicas de composição. O processo de tocar se dá apenas em duas ou três posições, variando o ritmo quando necessário. Quem convivia com a viola-de-cocho não tinha especialização em música erudita, criava-se a música de forma intuitiva sem dar nome as notas e classificar os acordes, sem preocupação de regras de harmonia e contraponto (ANDRADE, 1981, p 18). A afinação utilizada na música instrumental varia de músico para músico.

O professor e músico Abel Santos, após experimentar diversas afinações na época da sua pesquisa, optou por utilizar a afinação da viola-de-cocho semelhante ao do alaúde registrado no livro de Julieta de Andrade “sol - dó - fá - lá - ré”, “[...] promovi o aumento de tensão das cordas típicas da viola-de-cocho (nylon de pesca) afinando no diapasão, mas hoje utiliza diversas afinações” (SANTOS, 1993, p. 32). Daniel de Paula relata que sua afinação é a mesma utilizada pelo professor Abel, utilizando apenas a quinta corda com a tensão igual ao do violão.

Nesse padrão instrumental se aumenta dois pontos referentes ao padrão utilizado no acompanhar do cururu e siriri, que normalmente é de dois e três pontos, e esse aumento possibilitou a realização de novos acordes e também uma extensão melódica maior.

A mudança na afinação da viola não interfere na estrutura física do instrumento, e que na visão dos cururueiros tradicionais e artesões como o saudoso mestre Caetano, viam-no apenas como instrumento de acompanhamento da tradição cultural e que não seria útil em nenhuma outra ocasião (SANTOS, 2013, p. 8).

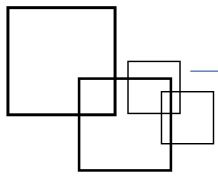
A afirmação que o instrumento não seria útil em nenhuma outra ocasião é entendida pela falta de conhecimento musical dos artesãos, pois o aprendizado



é ensinado de “ouvido”, e aprendem a fazer apenas três posições (acordes), para acompanhar o cururu, o siriri, sem nenhum conhecimento de harmonia e ritmo, tendo um só objetivo: acompanhar no tocante da tradição cultural mato-grossense. Tocar viola-de-cocho não é profissão, e sim um dom que a pessoa possui e desenvolve com a prática do instrumento (ANDRADE, 1981, p18).

O uso da viola-de-cocho na prática instrumental ainda é minoritário, e ao consultar os registros discográficos, são poucos os que utilizam o instrumento profissionalmente. A prática instrumental exige certo domínio do instrumento, e quando se quer tocar outros estilos musicais, é preciso adaptar a música para a viola-de-cocho através de arranjos, utilizando a afinação semelhante o alaúde, “sol - dó - fá - lá - ré”, anteriormente relatado acima.

Existem dois trabalhos de pesquisa que originaram a gravação de CDs instrumentais: o primeiro é o cd “Uma Melodia Histórica” de Abel Santos. Esse cd é o resultado de uma pesquisa que busca as raízes da viola-de-cocho, no qual apresenta o cururu, siriri e outros ritmos que influenciaram na formação da cultura tradicional Mato-grossense, além de apresentar novas composições inéditas. O segundo cd é “Lufada em Viola-de-Cocho” de Daniel de Paula, resultado de vários anos de pesquisa, oportunizando o desenvolvimento de seu primeiro CD instrumental, onde apresenta grandes obras de sua autoria ao som da viola-de-cocho.

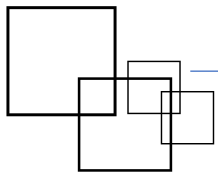


O artesão entrevistado Alcides Ribeiro dos Santos diz que a pessoa que apresenta a viola-de-cocho no estilo instrumental está sendo bem procurada pelas instituições governamentais e outras instituições privadas, pois são poucos que realizam essa prática “de tocar instrumental” em Cuiabá. “Tem gente que vem aqui em casa procurar quem toca o hino nacional na viola-de-cocho e isso vem acontecendo frequentemente” (SANTOS, 2013, p. 9).

A Orquestra de Câmara do Estado de Mato Grosso tem como objetivo descentralizar o acesso a bens culturais e aproximar a sociedade da música de concerto utilizando a viola em seu repertório, através da união da música popular e da música clássica (CARVALHO, 2006, p. 5). A orquestra sempre tem convidados especiais de outros estados participando das temporadas realizadas durante o ano, e um dos ícones que sempre prestigia a viola-de-cocho é Roberto Corrêia (Figura 1). O músico tem livros publicados relacionando o instrumento de Mato Grosso (CORRÊIA, 2000).



Figura 1 - Concerto da Orquestra de Câmara de Mato Grosso. Ao centro, Roberto Corrêia realizando um solo com a viola-de-cocho em 2012.

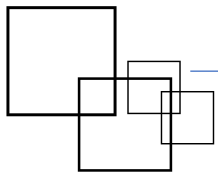


O músico entrevistado Sidney Duarte, integrante da orquestra no naipe de viola-de-cocho, relata que não participa de todas as apresentações, pois depende do repertório proposto para a temporada de apresentações do ano. Os próprios tocadores de viola-de-cocho que escrevem os arranjos, e a afinação varia muito dependendo da peça. Ele vê a viola-de-cocho na orquestra de câmara como “inusitada”, sendo a única do mundo a utilizar o instrumento em suas apresentações. Para ingressar na orquestra como músico de viola-de-cocho, não depende de processo seletivo, apenas do convite do maestro.

2.2.3. No artesanato

A viola-de-cocho, conhecida como um patrimônio cultural, normalmente é adquirida como uma lembrança, e se transforma em objeto de adorno de paredes (SANTOS, 1993, p 101). A utilização no artesanato vem aumentando, o artesão entrevistado Sr. Alcides Ribeiro Santos relata que há uma demanda muito grande de encomendas para fins decorativos e artesanais, ele fabrica miniaturas de viola-de-cocho (Figura 2A) para eventos públicos e para feiras de artesanato visando o comércio turístico. Essa utilização pode ser um ponto positivo sobre a perspectiva de divulgação da imagem cultural da viola-de-cocho para outros lugares, e ao mesmo tempo negativo, porque passa se conhecer superficialmente, esquecendo de seu valor quanto instrumento musical.

A produção de brindes para empresas e instituições, compradores de outros estados até mesmo de via internacional vem se tornando cada vez mais



frequente (VIANNA, 2005, p 57). Outra forma de divulgação da viola-de-cocho é a construção de esculturas pequenas e grandes. Na rotatória do bairro Recanto dos Pássaros e Jardim Imperial (Cuiabá-MT), é possível encontrar uma bela escultura apresentando o formato de uma viola-de-cocho gigante, três cururueiros e um casal de dançarinos de siriri, que homenageiam a cultura local (Figura 2B).

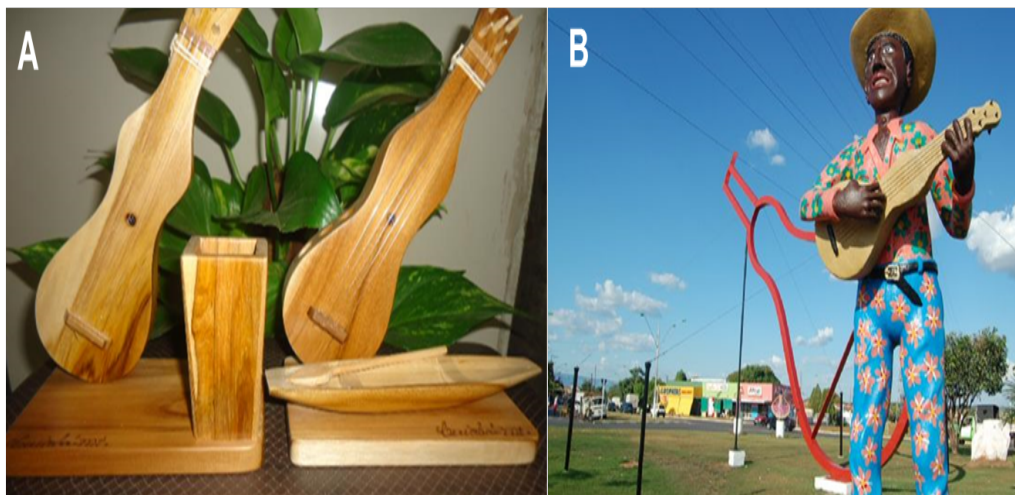
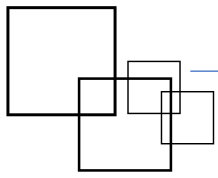


Figura 2: A) Miniaturas de viola-de-cocho; B) escultura de cururueiro tocando a viola-de-cocho (a frente) e viola-de-cocho (atrás) na rotatória dos bairros Recanto dos Pássaros e Jardim Imperial (Cuiabá-MT), assinada pelo artista plástico Frede Fogaça.

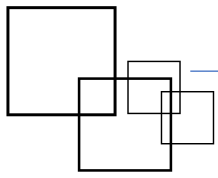


2.3. ENSINO DA VIOLA-DE-COCHO

2.3.1. Projetos de incentivo ao ensino musical na viola-de-cocho

Com a expansão territorial em Mato Grosso nas décadas de 70 a 90, e o aumento da população através da constante migração, o estado viu-se em pleno desenvolvimento social e tecnológico que surgiu principalmente em Cuiabá. As migrações trouxeram novas tendências musicais para o estado e houve então um choque cultural, devido aos ritmos modernos e instrumentos eletrônicos nunca vistos pelos cuiabanos. Os jovens foram os principais afetados à frente dessa nova tendência contemporânea, e desonrava a cultura primitiva de seus antepassados (ANJOS FILHO, 2002, p 99). Nesse período a viola-de-cocho começou a desaparecer e a se tornar cada vez mais um adorno de paredes, sendo gradativamente substituída pelos instrumentos personalizados e requintados que surgiram no Estado, como por exemplo, as novas e possantes guitarras e violões eletrônicos (ANJOS FILHO, 2002, p 100).

Ao perceber que a viola-de-cocho estava em desuso em Cuiabá, a Associação Cuiabana Cultural através de seu Projeto “Muxirum Cuiabano”, convidou o professor Abel Santos para idealizar um projeto que viesse resgatar a viola-de-cocho na vida cotidiana do povo cuiabano, não somente como um instrumento de parede, mas com um “poderoso” instrumento musical. Surgiu então o “Projeto Viola-de-cocho - Da sensibilização ao Resgate da Cultura Popular”, registrado na UFMT. O projeto pretendia possibilitar a utilização do instrumento em outros estilos musicais (ANJOS FILHO, 2002, p 101).

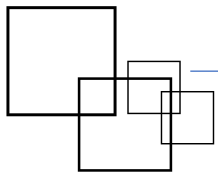


A partir do projeto, houve a criação do Método “Viola-de-Cocho, Novas Perspectivas” publicado pela Editora Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso (EDUFMT) em 1993, dividido em cinco partes: 1) a história da viola-de-cocho; 2) a pesquisa realizada; 3) o método de ensino de viola-de-cocho; 4) repertório musical regional; e 5) a importância para o currículo escolar, tendo em vista a reintegração ao cotidiano das pessoas, e utilização da viola-de-cocho como um instrumento de musicalização (SANTOS, 1993, p 101). Além disso, houve também a divulgação do instrumento na comunidade cuiabana. O CD Muvutisimim de 1993 surge propondo a musicalização a partir do instrumento.

2.3.2. Musicalização através da viola-de-cocho

O projeto realizado pelo professor Abel na UFMT influenciou o aluno Tomaz Flaviano, filho e neto de cururueiros, que antes de ingressar na área acadêmica não via a viola-de-cocho como instrumento de musicalidade para o ensino didático, e ao perceber a importância, deu seguimento a essa ideologia e criou outro projeto chamado “Musicalização para crianças através da Viola-de-cocho”, que acompanhava o professor Abel no projeto anterior, e que vem desenvolvendo a prática musical no instrumento até os dias atuais.

O projeto é realizado na escola Municipal Francisco Pedroso, sendo desenvolvido como projeto piloto, e visa à difusão para outras instituições escolares do Estado. Sua didática estabelece um padrão formal¹⁸ de ensino,



onde são ensinados todos os princípios básicos de musicalização, que ao mesmo tempo em que aprendem os conceitos musicais, aprendem também a cultura mato-grossense passando a valorizar mais o cururu, o siriri e os instrumentos tradicionais da cultura. A perspectiva para Tomaz em 2013 foi de desenvolver cursos de capacitação para professores das redes escolares, utilizando o instrumento como referência sonora e musical, no intuito de incentivar a musicalização através da viola-de-cocho.

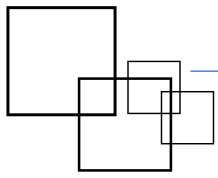


CONCLUSÃO

Através da pesquisa pode-se compreender e aprender alguns pontos principais sobre o estudo da viola-de-cocho, sua trajetória histórica no decorrer dos tempos, a fabricação que vem sendo passada de geração para geração e a sua utilização na prática do cururu e siriri, e em outros estilos musicais. A viola-de-cocho é um instrumento que faz parte da cultura mato-grossense e do Brasil central, e possui uma extrema importância, pois abre caminho para que se conheça um pouco de nosso universo rico em cultura. Ainda é muito forte a predominância do siriri e o cururu, e tradições populares originárias da fusão entre culturas que caracterizam o Brasil.

É preciso rever o real valor que o instrumento proporciona como um importante instrumento musical que precisa ser compreendido. A prática de ensino institucionalizado precisa ser incentivada, promovendo projetos que abranjam desde a fabricação ao ensino, que trabalhem com a musicalização através da viola-de-cocho, não desvalorizando os ensinamentos que consideramos informais, passado de geração a geração, mas unindo os dois conhecimentos, e juntos criar novos conceitos onde o aluno possa interessar no aprendizado do instrumento no século XXI.

Esse trabalho proporcionou refletir sobre as utilizações da viola-de-cocho no presente século, os trabalhos e atividades que englobam esse instrumento, e principalmente do popular ao erudito. No entanto, constatamos que os estudos



na área da pesquisa acadêmica são insuficientes, há dificuldade em se encontrar trabalhos e pessoas que indiquem bibliografias sobre o assunto, sendo uma dificuldade na realização da coleta de dados. Além disso, há carência de estudos e escritores atualizados em diferentes bancos de dados (livros e sites de pesquisa acadêmica) que tratem sobre o tema abordado. Isso aumentou a motivação em dar continuidade à pesquisa. Esse fato reforça a relevância desse trabalho para área acadêmica. Esperamos que essa pesquisa contribua para o incentivo do estudo da viola-de-cocho na área acadêmica de licenciatura em música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J. **Cocho Mato-Grossense: Um Alaúde Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Livramento, 1981. 85p.

ANJOS FILHO, A. S. **Uma Melodia Histórica: Eco, cocho, cocho-violão, viola-de-cocho**. 1 ed. Cuiabá: Editora Independente, 2002, 171p.

CORRÊIA, R. **A arte de pontear viola**. 1 ed. Brasília: Projeto três Américas - Associação Cultural, 2000, 259p.

CARVALHO, L. Bem-vindos a temporada 2006. In: **MATO GROSSO. Orquestra de Câmara do Estado de Mato Grosso - Balanço 2006**. Governo do Estado de Mato Grosso, 2006, 30p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002, 176p.

IPHAN. **Modo de Fazer Viola-de-Cocho**. Brasília, IPHAN: 2009, 116p.

SANTOS, A. **Viola-de-cocho: novas perspectivas**. 1 ed. Cuiabá: Editora Universitária, 1993, 91p.

VIANNA, L. O Caso do Registro da Viola-de-Cocho como Patrimônio Imaterial. **Sociedade e Cultura**, v. 8, n. 2, p. 53-62, jul./dez. 2005.

CAPÍTULO 02

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

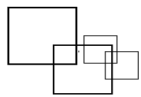
Procurou-se, neste artigo, trazer algumas considerações importantes para a compreensão da música como ferramenta pedagógica na educação infantil e teve como seu problema entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil. Objetivo geral: Analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores. Objetivos específicos: Verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem; Conhecer a dinâmica do ensino de música nas escolas; Perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização; Analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Justificativa: Entender os elementos que permeia esses fenômenos. Metodologia: Para tal foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico. Este trabalho é consequência de vivências na educação infantil e representa uma concepção e exemplos práticos para nós, professoras da educação infantil. Resultados: Ao final constatar a veracidade e a aplicabilidade pelo menos em grande parte, das hipóteses levantadas.

Palavras-chave: Música como objeto. Educar cantando.

ABSTRACT

This article sought to bring some important considerations for the understanding of music as a pedagogical tool in early childhood education and its problem was to understand the favorable aspects that music teaching can provide to children in Early Childhood Education, to perceive the ways of interaction of music with the other axes of work, that is, how music can help in various pedagogical activities in early childhood education. **General objective:** To analyze the contributions that music teaching can provide in the development of children in early childhood education and the way in which it is used by educators. **Specific objectives:** To verify the importance of music learning in socialization and learning; Know the dynamics of music teaching in schools; Understand the ways in which music interacts with the other axes of work at this stage of schooling; To analyze the contributions that music teaching can provide in the development of children in early childhood education. **Justification:** To understand the elements that permeate these phenomena. **Methodology:** To this end, a bibliographic research was carried out. This work is the result of experiences in early childhood education and represents a conception and practical examples for us, teachers of early childhood education. **Results:** In the end, verify the veracity and applicability, at least in large part, of the hypotheses raised.

Keywords: Music as an object; Educate by singing

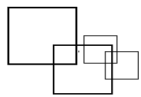


INTRODUÇÃO

A HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

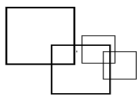
A música sempre esteve presente nos mais diversos povos desde a antiguidade, como nos gregos, egípcios e árabes. A palavra música tem origem na mitologia grega e significa “a arte das musas”. As musas eram seres celestiais ou divindades que inspiraram as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo, como seu deus. Orfeu foi, na mitologia grega, o deus da música. Na Roma antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como podemos ver na obra *História da música*, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: “os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C”.

Na Idade Média encontramos um mundo dominado pelo fanatismo religioso. Luis Ellmerich (1973) escreve que esse cenário de fanatismo extremo levou àquele período histórico quase total estagnação. A música ganha a pauta de quatro linhas (nos dias de hoje usamos uma pauta de cinco linhas que é a da música clássica convencional), criada pelo monge italiano Guido d’Arezzo, hoje esse sistema é usado no canto gregoriano e a ele é atribuído o sistema silábico que nominava as notas musicais. O canto gregoriano tem esse nome em homenagem ao bispo Gregório Magno. A igreja católica sentia necessidade naquele momento histórico de sistematizar esse rito religioso, para não haver desagregação mesmo nas regiões mais



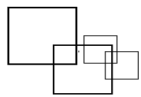
distantes. Essa música era simbólica, ou seja, usava de símbolos quando cantada nos cerimoniais da igreja Romana. Os fiéis cantavam uma mesma melodia em uníssono, aguda e bem alta, que simbolizava o encontro com o altíssimo, isto significava a unidade da igreja. O protestantismo também utilizava a música nos seus cultos religiosos. Assim, naquele momento a disputa por fiéis entre as duas igrejas, a católica e a protestante, a “reforma protestante”, como foi chamada a divisão da igreja católica romana, que acabou dando origem à igreja luterana, liderada por Martinho Lutero, usava a música para seu progresso. Ellmerich (1973, p.32) quando expressa que: “No célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música fosse simples e o texto bem compreensível”.

A música barroca substituiu o estilo renascentista que se caracterizava predominantemente em corais de vozes usados nas igrejas, e ainda os resquícios da idade média. Após o século XVII a música barroca dominou a cena européia até cerca de 1750. Era elaborada e emocional, expressando sentimentos no conjunto de sua obra, tanto em sua estrutura (musical) complexa, como no refinamento de sua oratória, ideal para integrar enredos dramáticos e de compreensão muito difícil. A ópera era a mais importante novidade em forma musical, seguida de perto pelo oratório. A música italiana barroca atingiu o auge com as obras de Antônio Vivaldi. O romantismo coloca a força da expressão substituindo o refinamento que faltava em



suas obras. Muitos compositores importantes surgiram neste momento histórico: Beethoven, que apesar de ser um mestre das formas clássicas, afastava-se delas, deixando sua música mais popular.

Esse período sofre uma mudança substancial em toda a Europa, pois esse momento histórico acontece logo após a revolução francesa. Ellmerich (1973) enfatiza que o romantismo significava o abandono às regras e a disciplina do classicismo, que expressa por sua arte, nesse caso, na música a emoção que sente o compositor. A música até este momento não havia sido direcionada ao ensino escolar, ou envolvida na educação de crianças. Ainda estava muito ligada à igreja, tanto católica romana como a protestante de Martinho Lutero, ou era apresentada em teatros ou grandes concertos que eram comuns nos vários impérios europeus daquela época, sempre ligada ou a assuntos políticos ou assuntos religiosos.

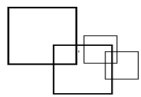


O UNIVERSO DA MÚSICA NO BRASIL

A música do Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses, escravos e os padres jesuítas que a usava em cultos religiosos e para atrair atenção à fé cristã. Os nativos que aqui já habitavam também tinham suas práticas musicais, fato que ajudou a estabelecer uma enorme variedade de estilos musicais, que se solidificaram com o decorrer da história.

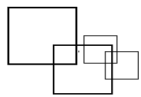
Em terras brasileiras, as primeiras manifestações musicais, que recebem registros históricos, são as dos padres jesuítas, que, naquele momento, queriam mais fiéis para sua igreja do que promover educação ou manifestações artísticas por meio de sua música. França mostra esse contexto histórico em sua obra *A Música no Brasil* (1953, p.7): O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspícueta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: „com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América“. A ligação dos índios com os jesuítas ficou mais estreita por meio da música que os padres usavam para catequizá-los. Logo após sua chegada, os jesuítas construíram aldeamentos que chamavam Missões ou Reduções, esses locais serviam para levarem sua fé aos índios e para se manter com certa tranquilidade no Brasil Colonial.

Apesar de haver ensino de cantos e apresentação de instrumentos pelos padres jesuítas, não havia conotação educativa nessa prática, esse



processo era puramente religioso, usado para espalhar a fé dos padres pela população indígena. A partir do século XVII, a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundo ou landu, inicialmente uma dança africana, assim descrita por Mário de Andrade (1980). No período colonial e primeiro império chegam ao Brasil as valsas, polcas, tangos e outras diversas manifestações musicais estrangeiras, que no Brasil achavam veículo de expressão. Aos africanos trazidos, como escravo ao Brasil, deve-se boa parte da formação da nossa música popular. Foi, certamente, o contato com o povo africano que enriqueceu a parte rítmica da música feita no Brasil e nos levou a nossa riqueza musical.

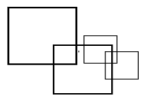
No fim século XIX e início do XX, com o fim da escravidão em 1888, são abertas novas fronteiras para a vinda de imigrantes europeus, para o trabalho nas lavouras de café e algodão. Esses chegam com diversos ritmos de sua terra natal, como a mazurca, que acaba sendo abasileirada (sic.) e transformada no maxixe. Essa transformação de ritmo dá origem ao choro. Mas, uma música popular brasileira só se formaria mesmo com o carnaval carioca e a chegada do gramofone ao Brasil na década de 1930 do século XX. Apareceria então o samba urbano, o ritmo mais famoso do Brasil. Depois disso, com o rádio, a televisão e a indústria fonográfica a música popular se consolida e chega à variedade gigantesca que hoje encontramos. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as suas classes sociais, Mário de Andrade (1980, p.163) diz: “[...] o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou



menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira”.

É preciso antes de tudo estudá-la e entendê-la, para levar à música a escola com propriedade. O ensino de música, do descobrimento até meados do século XX, este acontecia de forma geral e aleatória, sem conotação educativa, sem registros que esclareçam uma organização pedagógica no seu uso.

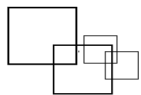
Só em 1854, por decreto real é regulamentado o ensino de música no Brasil, mas não havia formação compatível, por parte dos professores, e a música era usada para o controle dos alunos. Loureiro (2003) explica que nessa fase era dada pouca ênfase aos aspectos musicais pela escola. A visão de trabalhar na educação musical os aspectos culturais dos alunos, seu meio e a música como elemento de interação entre as outras disciplinas escolares, apareceria em nossa história a partir da metade do século XX, junto à evolução da educação infantil como instituição educativa.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998). Esse documento torna-se orientação metodológica para a educação infantil, nele, o ensino de música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical.

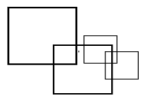
A música se manifesta na educação infantil é necessário compreender o seu contexto histórico e analisar seus antecedentes no Brasil. É difícil pensar a educação musical aplicada nos moldes que esse trabalho a propõe, pois nos primórdios da educação infantil no Brasil, já que essa tinha cunho estritamente assistencialista. Na esfera pública, o atendimento as crianças de 0 a seis anos, começa, em 1899, com a criação neste mesmo ano do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil (KRAMER 2003). Contudo, na história da Educação no Brasil, cuidar das crianças surge como ideia pouco relevante na sociedade, e ainda permaneceria assim por muitos anos, com algumas mudanças acontecendo gradualmente, mas a ênfase era manter a ordem em sala de aula como diz Loureiro (2003) que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica. As leis e as normas que regulariam a educação infantil apresentam de forma clara como a criança foi



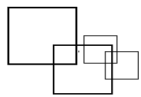
tratada em nossa educação. Apenas com a nova LDBEN (Brasil, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta.

O RCNEI dá ênfase à presença da música na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdo a serem trabalhados pelos professores. A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que está tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998). O documento apresenta ainda orientações referentes aos conteúdos musicais, estes se encontram organizados em dois blocos: “O fazer musical” - compreendido como improvisação (RCNEI, 1998, p.57), composição e interpretação e o de “Apreciação musical”, ambos referentes às questões da reflexão musical. A proposta do RCNEI é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, aqui em específico a de música, e não as engessar em modelos pré-definidos.

Os avanços conseguidos foram importantíssimos, e o trabalho trata da importância da música enquanto área de conhecimento, possuindo conteúdos e metodologias próprias, o que deixa claro o RCNEI. Ainda que ela faça parte da educação infantil, e que não seja mais usada como



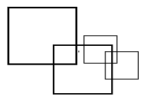
se diz no jargão “como tapa buracos”, e sim com a propriedade que fica explícita nos documentos que embasam sua utilização e orientam suas metodologias. Para Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Para ele a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso. Assim, pensar as funções do ensino de música na educação infantil, nos leva ao cotidiano escolar e as práticas dos professores e seus alunos, de como a música aparece e suas particularidades, suas possibilidades e linguagens. Mas ainda é necessário refletir a respeito de novas possibilidades da música na educação infantil.



O OBJETIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música se apresenta com diversos objetivos no contexto da educação infantil. Podemos ver isso nas diversas situações, como nos momentos de chegada, hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações e festividades em geral. E não é diferente na vida das crianças em suas relações com o mundo. A música também possibilita a interação com o mundo adulto dos pais, avós e outras fontes como: televisão e rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças, que vem formar um repertório inicial no seu universo sonoro.

Brincando fazem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, possibilitando a familiarização da criança com a música. Em muitas situações do seu convívio social, elas vivem ou entram em contato com a música. Segundo RCNEI, o ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (Brasil, 1998. p.51). Ao trabalhar a música na escola, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre a música e o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz.



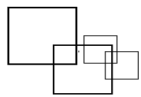
Em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical. usar uma determinada música na hora de entoar a oração da manhã. Isso pode ser entendido como uma forma de expressão e de louvor, porém é necessário ter cuidado, pois nem todos têm a mesma religião. A alternativa, neste caso, talvez fosse pedir que cada dia uma criança fizesse a oração ou cantasse uma canção, assim, todos teriam a chance de expressar sua cultura religiosa na sala de aula.

O envolvimento das crianças com a música acontece desde quando são ainda pequenos. Essa presença desenvolve nelas conhecimentos novos, como vocabulário, socialização e autonomia.

Nas atividades relacionadas e postas em prática diária na creche, onde trabalhamos, foi possível perceber o distanciamento da música como atividade pedagógica. O que observamos, foi a música sendo usada em sala de forma descontextualizada, reproduzindo apenas canções e gestos sem que explicássemos o porquê daquelas atividades.

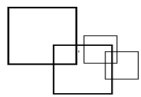
Cantavam músicas de maneira repetitiva, diariamente na hora da chegada dos alunos na escola, depois da oração e antes do lanche. Observamos que: Ao cantar essas músicas repetitivas, sem demonstrar o que os alunos estão cantando, estaremos fazendo do ato de cantar um ato mecânico, que só serve para reproduzir a canção, mas não leva conhecimento algum a criança.

A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns alunos, entendendo esta, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e



contextualizada, como prevê o RCNEI, além de explorar as múltiplas possibilidades que a música tem em seu ensino, como explica Loureiro (2003, p.141): Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade. Algumas situações mostram o uso da música de forma pouco produtora, e às vezes até repetitiva. Brito (2003) critica as apresentações musicais que utilizam gestos repetitivos, pois acredita que esse molde não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, apenas perde-se tempo com repetições e excluem a possibilidade de criação, podendo toda e qualquer chance de uma manifestação criativa da criança.

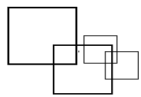
Muitas vezes, ainda, vemos que a criança é impedida de usar sua criatividade, pois a elas são propostas músicas ou atividades já prontas, canções folclóricas já cantadas há décadas de maneira mecânica e em momentos específicos da rotina escolar, sem saber o significado e sentido daquilo do que está cantando, realizam apenas a memorização e gestos corporais estereotipados que deixam as crianças desinteressadas e poucos contribuem no seu desenvolvimento. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento



musical (BRITO 2003, p. 52). Para ser significativa e atingir seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias.

Pode-se trabalhar com os alunos ruídos cotidianos, o que parece muito interessante, uma maneira de explorar os sons ou ruídos de uma forma muito completa. Na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sensações e sentimentos como de tristeza, alegria, e que ele venha a expressar esses sentimentos através da manipulação dos instrumentos musicais que lhes serão colocados a disposição pelo professor. Propor brincadeiras onde os alunos descrevem os sons que emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e colocam suas roupas e sapatos. Eles ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos e o som dos carros. BRITO (2003) relata em específico que “esses jogos trabalham usando ações dos cotidianos dando base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças”. O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos.

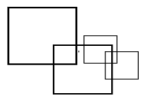
O ensino de música não tem o objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa



pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa prática. Em relação a isso, Bellochio (2001, p.46) explica: “bastam 45 minutos de aulas de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos, que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical nas escolas? Uma possibilidade que vejo é da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de música”.

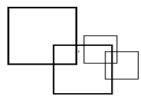
O ensino e, conseqüentemente, o aprendizado da música envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto seus aspectos subjetivos. Em conseqüência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a sua própria linguagem musical.

Nogueira (2003) diz que a música deve ser vista além de uma “arma” pedagógica, também como uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. No texto a autora ainda cita Snyders (1997), o qual contribui expressando que uma geração nunca viveu mais a música que a nossa, mas o autor ainda ressalta que para entendermos o processo de desenvolvimento de uma criança, temos de ir muito além de seus aspectos físicos ou intelectuais, é um processo que envolve uma grande rede de questões, questões que são uma complexidade muito além às da maturação biológica. Ao salientar



atividades que trabalham gestos, dança, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele e explorar a criatividade, já que ela tira base de qualquer ambiente em que a professora e seus alunos estejam. Snyders (1997, p.27) diz que:

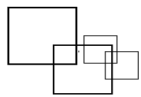
Os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta ativa, não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de preciso a fazer, conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas por que faz parte da natureza da obra musical despertar uma admiração ativa: o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão.



PRÁTICANDO MÚSICA NA ESCOLA

A prática da educação musical na educação infantil está relacionada a cultura e aos saberes que os educadores trazem de suas experiências pessoais, às vezes até do senso comum, pois, como vimos, a formação musical específica dos professores da educação infantil é muito rara. Essa cultura adquirida com a vivência possibilita a utilização da música em sua ação pedagógica. Os cursos de formação de professores, em geral não contemplam a música em nenhuma das suas disciplinas. Como exemplo, podemos citar o curso de pedagogia desta universidade, o qual teve seu currículo recentemente reformulado e em nenhuma disciplina contempla qualquer abordagem referente ao ensino de música em qualquer faixa etária. O que acontece na prática é o exercício realizado por alguns professores que trabalham músicas ou atividades do gênero, mais por conta própria, por entenderem a contribuição da música no desenvolvimento da criança do que mediados por um embasamento teórico.

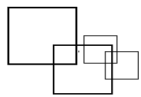
A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. A autora Jeandot (1997) apresenta diversas possibilidades na construção de instrumentos como, por exemplo: selecionar chaves velhas que não são mais usadas presas a um suporte de madeira que as deixe suspensas, para as crianças passarem as mãos, tem um som suave, ou, ainda com chaves velhas, colocá-las



como o molho de chaves que conhecemos a criança só precisa balançá-las ou bater nelas com uma vareta. Também podemos usar várias tampinhas de garrafa de refrigerante, com um barbante passando ao meio delas e amarrado para sacudir isso dá o som de um chocalho, e é só ir passando de uma mão para outra.

Ainda existem outras diversas possibilidades como encher latas de refrigerantes e copos de iogurte com arroz e construir chocalhos, usar tampas de panelas como pratos. A autora Jeandot (1997), ainda mostra possibilidades de usar cascas de coco vazias que podem se transformar instrumentos de percussão, cabaças, com sementes de flamboaiã, que dão um ótimo maracá, tubos de papel higiênico vazios, com uma extremidade coberta com papel de seda, quando a criança sopra produz o timbre de instrumentos de sopro e outras diversas possibilidades. concentração, em seguida, no mesmo ritmo, pede-se aos alunos: Batam palmas, batam as coxas, batam no rosto, batam no pé, batam na barriga, batam no peito, e assim por diante. Para dificultar, se diz a palavra bata cada vez mais rápido. A autora ainda enfatiza que esse trabalho traz conhecimento de esquemas do copo e noção de andamento e ritmo.

É possível trabalhar também os sons da boca e para tal Jeandot (1997) nos mostra algumas experiências, como vibrar os lábios com os dedos, estalar a língua, bater nas bochechas cheias de ar, e depois dessa atividade perguntar à criança o que ele achou de cada som, qual ele mais gostou de ouvir e fazer, de como se sentiu fazendo esse som. A autora também apresenta a possibilidade de se emitir som com os pés,

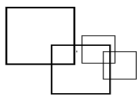


é uma atividade livre onde as crianças ouvem uma música, e batem os pés no ritmo dela, podem pular correr etc., essa atividade pode ser feita com as crianças descalças ou calçadas, o jogo possibilita diversas movimentações com os pés e o reconhecimento corporal e auditivo.

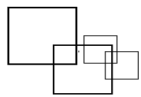
Rosa (1990) também apresenta exemplos de atividades que trabalham os sons, como por exemplo, usar uma parte de mangueira de jardim para as crianças aos pares conversarem com a boca nos orifícios das extremidades da mangueira. Elas vão notar como o som de suas vozes se propaga pelo ar da mangueira, ou ainda, que a criança fale consigo mesma, colocando um orifício da mangueira na boca e outra em no seu ouvido. A autora dá o exemplo do uso de um sarrafo de madeira colocado junto a um relógio, uma extremidade no relógio e outra encostada no ouvido da criança, desta forma ela vai sentir a vibração do som em seus ouvidos. Chiarelli (2005, p.4) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão:

Gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos.

É importante ressaltar que o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, é necessário discutir o tema da canção a ser cantada, ouvir o



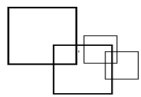
que as crianças querem dizer, o que entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente aquele momento da aula. As crianças possuem uma bagagem musical, mesmo que pouca e podem contribuir com suas opiniões e sugestões vão se aproximando da música de forma alegre, podendo potencializar suas visões de mundo pela música, tendo o professor a sensibilidades de tratar a música com exercícios alegres e interessantes e pedagógicos que ajudem as crianças a se desenvolverem e a aprenderem mais. Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

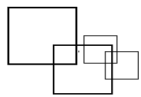
Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança. As dificuldades percebidas em relação ao ensino de música instigaram à proposição de um problema norteador deste estudo: como a educação musical poderá ajudar no desenvolvimento da criança da Educação Infantil? A busca por respostas a estas questões suscita a necessidade do delineamento de objetivos que possam orientar essa pesquisa. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária.

A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades. Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma



vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem.

Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família. Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central deste estudo, pois o desejo de realizar uma investigação com este foco surge das diversas experiências que tive como educador em projetos de educação não formal, nos quais presenciei situações em que o uso da música se dava apenas para reproduzir práticas, que muitas vezes já conheciam, mas sem entender o seu significado.

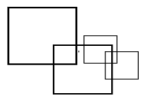


CONCLUSÃO

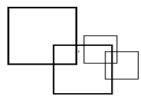
Concluo esse trabalho convicta que, precisa ser esclarecido, nesses casos que, não é a música ou o que se canta, mas a forma de repetir as canções de forma mecânica não explicando seus significados aos alunos, ou pior, forçando-os a somente cantar, tirando deles a oportunidade de se expressar e de participar do processo ativamente, não só reproduzindo o que é pedido. Ensinar música tem relação com a percepção e sensibilidade do professor em perceber como esta pode ajudar em sua aula, considerando o que as crianças querem trabalhar relacionado ao que o professor planejou. Ele pode propor atividades e coordená-las, mas é preciso que as crianças participem também, escolham músicas ou atividades musicais. Propor brincadeiras onde os alunos descrevem os sons que emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e colocam suas roupas e sapatos. Eles ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos e o som dos carros. BRITO (2003) relata em específico que “esses jogos trabalham usando ações dos cotidianos dando base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças”.

este trabalho destacando que, é preciso debater a formação do professor em relação ao uso da música na educação infantil e o caminho deve ser uma formação no período da graduação talvez seja importante, porém sem compartimentar essa formação.

É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação



infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança. O caminho para a viabilidade da música nas escolas, aqui especificamente na educação infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil. Então é preciso mostrar e entender a prática de como a música pode ser usada na escola, ou seja, apresentar atividades com música que contribuam no desenvolvimento das crianças da educação infantil, bem como atividades musicais que possam contribuir no trabalho com o aluno e como pode ser usada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

ANDRADE, Mário. Pequena Historia Da Música. Martins Editora, 1980.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

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

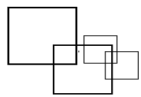
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista *Recre@rte* Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós- Graduação.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991 DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense 8ª ed, 1994. DELALANDE, F. Pédagogie musicale d'éveil. Paris: Institut National de l'Audiovisual, 1979.

ELMERICH, Luis. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.



FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

KRAMER, Sônia. A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez . 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar? . Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 200.

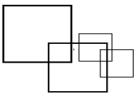
NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 10 de Setembro 2011.

SILVA, Patrícia, A Canção na Pré Escola. São Paulo: Paulinas, 6 ed, 2001.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

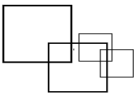
SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Jussara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto. Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música da UFRGS, 2000.



Capítulo 03

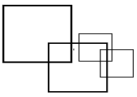
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA



RESUMO

Este artigo aborda algumas reflexões necessárias sobre educação infantil como ocorre às aprendizagens na primeira infância. Por meio de uma retrospectiva histórica bibliográfica, a herança cultural de discriminação racial e social, sofrida pelas camadas mais pobres no Brasil, que vem se perpetuando com o passar dos anos. Aborda a necessidade de rompermos com o tradicionalismo que tem o professor como o detentor do saber e o aluno como desprovido de todo o conhecimento, numa perspectiva de a escola envolver a família e a comunidade onde está inserida. Refletir sobre a necessidade da participação da família para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança como é fundamental que a família compreenda seu papel e responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

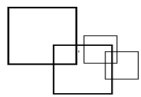
Palavras-chave: Infância. Educação. Família.



ABSTRACT

This article addresses some necessary reflections on early childhood education as it occurs in early childhood learning. Through a bibliographic historical retrospective, the cultural heritage of racial and social discrimination suffered by the poorest strata in Brazil, which has been perpetuated over the years. It addresses the need to break with the traditionalism that has the teacher as the holder of knowledge and the student as deprived of all knowledge, in a perspective of the school involving the family and the community where it is inserted. Reflect on the need for family participation for the child's cognitive and intellectual development as it is essential that the family understands its role and responsibility in the teaching-learning process.

Keywords: Childhood. Education. Family.



INTRODUÇÃO

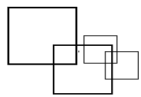
Todos nós pensamos sobre as coisas, desejamos, projetamos nosso futuro, resolvemos problemas, criamos, sonhamos, a capacidade de pensar sempre foi objeto de curiosidade dos filósofos, foi a partir de questões assim que se iniciaram investigações científicas para a compreensão do pensamento humano.

Nossas primeiras elaborações sempre são baseadas no mundo que vivemos e no conhecimento que recebemos dos mais velhos por meio da cultura familiar e depois adquirimos os conhecimentos sistematizados no processo de aprendizagem escolar.

Este artigo tem como objetivo principal, investigar um dos problemas de aprendizagens na educação infantil e alguns problemas que norteiam esse tema, também abordarei assuntos relacionados ao ensino - aprendizagem, aluno- professor, e o papel da escola como um dos agentes de inclusão social.

Também reflexões sobre a importância da vida afetiva e participação da família, para o desenvolvimento intelectual da criança, algumas concepções de inteligência e uma retrospectiva na história da educação Brasileira.

Para alguns, a educação é definida como fator social através do qual o homem ascende socialmente, a educação como função social, sempre deve estar voltada para as necessidades da sociedade como um todo, quando a escola oportuniza para esse aluno um ensino de



qualidade, ela garante a ele cidadania com participação social e política, o levando a posicionar de maneira crítica, responsável.

1. -Historia da Educação do Brasil

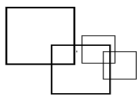
A independência do Brasil em 1822, não ocasiona o imediato estabelecimento de um sistema nacional de educação. A constituição monárquica de 1824, também não institui o sistema, embora o projeto para a sua criação tivesse sido levado à constituinte de 1823.

Somente 4 anos depois, 15 de outubro de 1827 com a lei geral de ensino elementar até 1946, visando o aprendizado apenas das primeiras letras (ler, escrever, contar e realizar pequenos cálculos), nascendo a cultura da lei que fica anos no congresso para ser votada, e muitas das vezes quando é votada já não atende mais a necessidades da sociedade Brasileira. Em 1879 e 1930, houve seis reformas nacionais de educação:

A reforma Leôncio de Carvalho (1879), a reforma Benjamin Constant (1890- 1891), o código de Epitácio Pessoa (1901), reforma. Rivádavia Correa (1911) reforma. Carlos Maximiliano (1915) reforma. Luiz Alves Rocha Vaz (1925).

Embora a burguesia não tivesse interesse em oportunizar educação para os filhos das camadas baixas, muitos filhos dos plantadores de café, dos produtores de leite que tinham o poder, iam estudar na Europa e algumas filhas desses agricultores é quem alfabetizavam os funcionários da fazenda e os seus filhos.

As reformas educacionais efetuadas durante a primeira república (1889-1930) modernizam mais a forma do que o conteúdo do ensino e



restringem-se ao amortecimento da procura por vagas nas escolas em certas capitais, e eventualmente, em algumas cidades com maior crescimento.

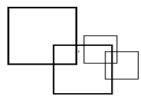
A revolução industrial no Brasil dá forma a uma sociedade burguesa dando continuidade ao caráter discriminador da época colonial, nutrindo a escravidão dos agregados que vivem de favor nos latifúndios, subsistindo a prepotência do espírito de exclusão que ainda persiste até os dias de hoje, nas classes dominantes.

A cultura Europeia ingressa no Brasil sem muitos empecilhos, por que a cultura indígena, anterior à colonização, foi sendo submetida através dos séculos.

Essa cultura universal não é para todos. Ao contrário, a grande maioria da população que são das camadas baixas brasileiras permanece bem distante dela, tanto quanto das decisões políticas e econômicas sobre o país.

De 1930 em diante, a intervenção estatal no campo educacional busca assegurar o predomínio da burguesia industrial brasileira; a escola desenvolve a cultura apropriada a essa burguesia e responde às suas exigências modificando a educação para preservar a tradição discriminadora. Mantendo uma educação opressora e religiosa, gratuidade com restrições, profissionalização sem trabalho, liberdade sem opção.

As transformações econômicas da época alteram as condições de vida e de trabalho e mudaram os componentes sociais, provocando uma nova composição de classes sociais. (Ghiraldelli, 1990, pg 57)



Com a ascensão da burguesia industrial, começaram a se delinear nos principais centros urbanos dois novas classes sociais, de um lado, o setor médio da população e, de outro lado, o proletariado urbano.

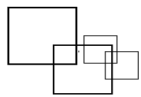
As mudanças econômicas sociais tiveram repercussão na ordem política, à burguesia emergente e o proletariado passaram a disputar o jogo político com as tradicionais oligarquias rurais (café com leite).

Com as transformações nos setores econômicos, político e social houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influências de novos ideais pedagógicos. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanos.

Nesse cenário, uma reforma educacional tornou-se evidente, emergiu nas regiões mais populosas do país um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.

O principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, as concepções de Anísio Teixeira reforçaram o papel social da educação escolar, o caminho nesse momento era o da reconstrução social que fortalecia a ilusão de que a escolarização garantiria a ascensão social. Como de fato eu acredito que é, porém uma educação que problematiza o dia a dia do brasileiro.

Entre 1930 e 1971, o Brasil se sujeita a outras cinco reformas, a reforma Francisco Campos (1931), a reforma Gustavo Capanema (1942)



a Lei de Bases da Educação Nacional (1961), a reforma Universitária (1968) e a reforma de Primeiro e Segundo graus (1971).

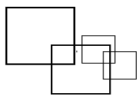
O primeiro plano nacional de educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa que propunha metas a serem alcançadas num prazo de oito anos, em 1965 sofreu uma revisão e em 1966 uma segunda revisão.

Em 1988 com a implantação da democracia no Brasil, cinquenta anos após a primeira Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, ressurgiu a ideia de um plano nacional de educação para longo prazo.

Em 1996 a lei 9.394 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando nos arts.9º e 87º, que cabe a União, a elaboração de um Plano de Educação, em parceria com os Estados e Municípios. Estabelece ainda que a união encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores.

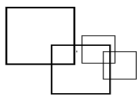
Em 10 de fevereiro de 1998 o deputado Ivan Valente apresentou, no plenário da Câmara dos Deputados o projeto de Lei 4.155, que aprova o Plano Nacional da Educação, o autor destaca a importância desse documento referências que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (Valente, 2001, p. 48).

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação



Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio.
Segundo a **LDB** em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade conforme a lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5anos.



2. CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA

Em 1921, um simpósio realizado sobre inteligência, grandes psicólogos expuseram suas opiniões a respeito de inteligência, alguns consideravam indivíduo inteligente na medida em que fosse capaz de pensamentos abstratos, para outros inteligência era capacidade de se adaptar ao ambiente e ainda se adaptar a situações relativamente novas, ou ainda a capacidade de aquisição de novos conhecimentos.

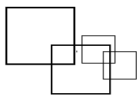
Desse simpósio surgiram duas linhas de pensamentos a abordagem da psicologia diferencial e a abordagem dinâmica.

2.1 A Psicologia Diferencial

Baseando na tradição positivista, acredita que a tarefa da ciência é estudar aquilo que é observável e mensurável, podendo assim medida através de comportamentos humanos, que são expressões da capacidade cognitiva.

Nessa concepção, acredita-se que é possível medir a inteligência das pessoas através de sua capacidade de verbalizar ideias, compreender instruções, perceber a organização espacial de um desenho, resolver problemas, adaptar-se a situações novas, comportar-se criativamente frente a uma situação.

Educação é assegurar o desenvolvimento humano e favorecer a realização plena das pessoas com a ajuda da sua reserva inesgotável de atividade



2.2 - A abordagem Dinâmica

A abordagem clínica da personalidade, que questionou fundamentalmente a decomposição da totalidade humana em diversos aspectos ou fatores, introduziu na psicologia uma nova forma de interpretar os dados obtidos por meio dos testes de inteligência.

Nessa abordagem o termo inteligência é questionado, a criança que apresenta dificuldades de verbalizar, resolver problemas, ou de aprender o que lhe é ensinado deve ser compreendida não como uma criança deficiente intelectual ou pouco inteligente, mas como uma criança que provavelmente, vive naquele momento dificuldades psicológicas, conflitos relacionados ao seu desenvolvimento, sendo um de seus sintomas um rebaixamento da produção intelectual.

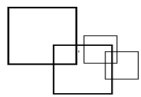
2.3 Psicologia Genética

Segundo Piaget, (apud.Coll 1999) o primeiro princípio, a inteligência humana, representa uma determinada forma de adaptação biológica, por meio da inteligência, o organismo humano alcança um equilíbrio nas suas relações com o meio.

De acordo com o segundo princípio, o conhecimento se manifesta como fruto autêntico do processo de construção, frente as posições inatistas e perfomista, Piaget sustenta que as pessoas não nascem providas das noções e categorias de pensamento.

No terceiro princípio, o conhecimento é elaborado e nasce nos intercâmbios entre sujeito e objeto.

Piaget distancia-se com essa proposição das posições empirista e das teses idealistas quanto à origem do conhecimento. A partir desse ponto



de vista, o conhecimento nunca é uma simples cópia, mas surge por força da interação entre sujeito e objeto, conhecer implica sempre em atuar sobre a realidade de maneira ativa e transformadora, física ou mentalmente.

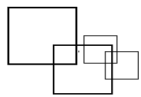
2.3 Inteligência Emocional

Durante muito tempo, considerou-se a inteligência como sendo uma função mental definida, ainda que mantendo estreitos vínculos com outras funções, tais como o pensamento, a percepção e a memória.

Imaginou ser possível mensurá-la, para quantificá-la, criou - se um índice denominado quociente intelectual (QI), que avaliado segundo critérios de aferição da rapidez e precisão de efetuar cálculos numéricos, da fluência e compreensão verbais, da velocidade de percepção, da habilidade em lembrar, sobretudo da capacidade de raciocínio, supostamente identificava o potencial da inteligência disponível na mente do indivíduo.

Posteriormente, verificou-se que fatores emocionais interferiam sobremaneira na determinação desse índice, e a inteligência passou a ser considerada também como intimamente associada à área afetiva, identificando uma nova modalidade de inteligência a qual denominou-se.

Inteligência Emocional, após a publicação de Daniel Goleman do livro *Inteligência Emocional*, no qual é elaborado e discutido o conceito de inteligência emocional (e que logo se tornou um best seller), houve um verdadeiro Boom, sobre a importância de se considerar - se as múltiplas faces da inteligência.

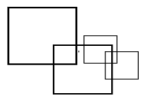


Quando investigam por que a evolução da espécie humana deu à emoção um papel tão essencial em nosso psiquismo, os sociólogos verificam que, em momentos decisivos, ocorreu uma ascendência do coração sobre a razão.

São as nossas emoções, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providencias importantes demais para deixadas a cargo unicamente do intelecto, em situações de perigo, na experimentação da dor causada por perdas, na formação de uma família, cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata, à medida que ao longo da evolução humana, situações desse tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestado pelo fato de esse repertorio ter ficado gravado no sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração (Goleman, 2001 pg 18)

Goleman listou cinco áreas de habilidades vinculadas ao que ele determinou “inteligência emocional”, três delas referentes à área da Inteligência intrapessoal: Autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação.

E outras duas concernentes a área da inteligência interpessoal: O reconhecimento de emoções em outras pessoas, habilidade em relacionamentos interpessoal.



3. O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

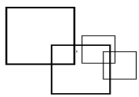
Conforme alguns estudos a primeira infância é o principal período de formação do ser humano e ocorre entre o nascimento e os seis anos de idade, um dos aspectos mais significativos, na vida da criança é que reconhecamo-la como sujeito desde o momento em que nasce quando lhe é atribuído uma identidade própria.

A família é para a criança o primeiro núcleo de convivência, interação e socialização, no qual esse irá modelando e construindo seu conhecimento e caráter a partir das relações que se estabelece nesse espaço, sendo a família principal responsável pelos cuidados físicos, emocional e cultural, cabe a família também zelar e proteger a integridade da criança.

O ambiente de uma criança é importante no desenvolvimento intelectual, pois nesse ambiente ela estabelece e cria ligações emocionais que ajudam no crescimento saudável, quando seus pais participam de sua vida escolar, acompanhando, incentivando e ensinando, essas ações servem como incentivo, pois a criança vê nos pais e na família seu motivador.

Hoje sabemos que há diferentes tipos e formas de famílias, embora as normas sociais institucionalizadas determinem regras de funcionamento, cada família tem suas próprias normas e regras de comportamento e esses comportamentos também servem de influenciador.

As crianças em idade escolar passam mais tempo longe de casa, no entanto, ainda é lar e com as pessoas que ali convivem que as crianças



aprendem o sentido da vida, a família continua sendo a parte mais importante de seu mundo é no seio familiar que as crianças constroem culturas e significados próprios, o afeto familiar são laços seguros e duradouros que ajuda na autoestima e agrega valor pessoal.

3.1- Modelos de Família

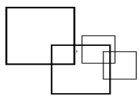
Entre as várias formas de família temos a família conjugal ou nuclear é o grupo que reúne o marido, a mulher e os filhos, a família consanguínea ou extensa é aquela que reúne, além do casal e seus filhos, outros parentes, como avós, primos, genros, noras, sobrinhos que se formam muitas das vezes pelas questões econômicas.

As paralelas ou simultâneas e a família que é formada de casais que são casados e constituem outra família, embora não exista lei para isso, acontece sendo fruto da mudança cultural e social.

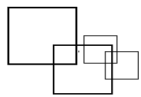
A família homoafetiva é formada por casais do mesmo sexo, sejam por dois homens, ou seja, por duas mulheres, na família homoafetiva fica estabelecido os requisitos da afetividade.

As famílias poliafetiva são constituídas de trios, sendo um homem com duas mulheres ou uma mulher com dois homens, convivendo na mesma casa e dividindo a mesma cama de maneira conjugal, juridicamente não amparo legal.

Família, Pluriparental ou mosaico essa modalidade surge em decorrência do alto índice de divórcios e separações, a formação de novas famílias dessa maneira surgem novos casais de divorciados, alguns vivem em união estável outros legalizam o casamento de maneira formal.



Em todas essas modalidades o que mais importa é como acontecerão à interação familiar, como esse tipo de relacionamento irá influenciar essa criança e como a escola atuara nessa pluralidade cultural de famílias, sabemos que culturalmente o calendário anual estabelece dia dos pais, dia das mães, dia dos avós, porém sabemos que há família formadas por dois pais ou por duas mães situações oriundas desses novos modelos de famílias.



4 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INTELECTUAL DO ALUNO

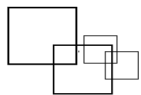
Alguns psicólogos e pedagogos consideram a interação professor aluno como a mais decisiva para a conquista dos objetivos educacionais, tanto no que se referem à aprendizagem de conteúdos como dos que concernem ao desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

E necessário que esse professor conheça de forma profunda os estágios de aprendizagem e reconheça a criança como ser autônoma, autonomia essa construída no meio em que está inserida por meio das interações com o espaço e com objetos estruturados ou não estruturados.

Compreender que a população brasileira é composta por diversidades étnicas e culturais e respeitar essa diversidade se faz necessário, reconhecer e compreender essa criança como sujeito de direitos constituídos.

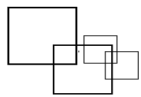
Sendo o professor um dos agentes principais nessa prática ele deve pensar sua sala de aula propondo experiências que enriqueçam o conhecimento da criança, utilizando da ludicidade para alcançar os objetivos de aprendizagens de acordo com a BNCC, cabendo a ele ter criticidade, amor pela prática pedagógica.

Valorizar suas competências e principalmente, reconhecer seu papel nesse processo educativo. Ele é o agente dessa escolarização e precisa estar despido de todo preconceito racial. (Freire, 2009 pág. 30) conforme Eliane Cavalleiro descreve em seu livro do silêncio do lar ao silêncio escolar muitos professores não têm o preparo correto para fazer



intervenções pedagógicas efetivas nas situações de conflitos, racismo e preconceito, mesmo porque a criança não nasce com preconceito, mas esses são construídos no correr de sua infância muitas das vezes no seio familiar e perpetuado na escola.

Também cabe ao poder público propor formações continuada a esse professor para que ele compreenda a escola não somente como um lugar de aprendizagens, mais um lugar onde as relações acontecem, relações entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno comunidade escolar, sensibilizar esse professor quanto à múltiplas culturas estabelecidas no espaço escolar.



5. A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E INTELECTUAL POR MEIO DA ESCOLA

Como já vimos alguns parágrafos atrás a educação brasileira passou por inúmeras reformas que nos dá uma base do histórico da educação no Brasil, é importante que tenhamos bem definido o contexto econômico e político que a sociedade brasileira atravessou.

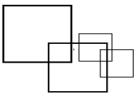
Conceituar a escola também como função social exige que se aborde o que alguns pensadores pensam e definem o papel da educação na sociedade.

A base do processo educativo não deve ser o castigo nem a recompensa, mas o interesse profundo pelo conhecimento e aprendizagem.

A criança deve sentir que a rotina e atividades desenvolvidas são prazerosas para ela, a educação terá o propósito fundamental de desenvolver as funções intelectuais e morais e abandonando os objetivos puramente memorístico sem relação com a vida da criança.

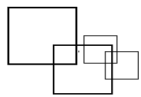
A escola deverá ser ativa, deve assumir a obrigação de mobilizar a atividade do aluno, a tarefa principal do professor deve ser a de estimular os interesses da criança e desvendar as suas inquietudes intelectuais, afetivas e morais, assim a educação personalizada levará em conta as dificuldades e os interesses de cada aluno proporcionar um ambiente que a criança aprenda brincando.

Claparede (apud Coll 1999) qualificou o pensamento humano de genético, funcional e social. Genético porque a finalidade da educação é assegurar o desenvolvimento humano e favorecer a realização plena das pessoas com a ajuda da reserva inesgotável de atividades.



Funcional, porque as suas propostas pedagógicas tomam como ponto de partida as necessidades e os interesses dos alunos.

Social, porque concebe a escola como um meio social com a missão de preparar os alunos para que possa cumprir uma função útil à sociedade.

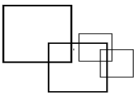


6. A EDUCAÇÃO INFANTIL

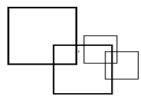
Desde que a educação Infantil deixou de ser assistência social e se tornou a primeira fase do ensino básico, muito se tem discutido nos fóruns de educação infantil sobre os fazeres pedagógicos na creche e na pré-escola, tendo nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil um dos seus objetivos a organização de propostas pedagógicas para educação infantil tendo a criança de zero a 5 anos de idade como foco, observando e levando em consideração a criança como sujeito histórico e de direitos que, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DECNEI 2010).

O Currículo na educação infantil deve ofertar práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ainda de acordo com as diretrizes curricular a jornada e considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição, nesse ponto ainda há muitos questionamentos por parte das famílias e pelos órgãos que buscam garantir os direitos da primeira infância, sendo que na pré-escola as famílias têm uma maior compreensão e



entendimento, no entanto quanto à creche a tensão se estabelece, pois a visão assistencial ainda é muito forte, pelo entendimento de que a creche é apenas um espaço onde seus filhos ficam para serem cuidados no período em que os pais estão trabalhando, sendo que o fazer na creche vai além dos cuidados, mas se estabelece na prática diária de cuidar e educar numa perspectiva de cuidados integral com a criança.



CONCLUSÃO

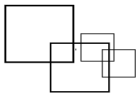
À medida que o mundo muda, muda a sociedade, mudas as concepções de famílias e as vidas das crianças mudam também, no correr da história da educação houve muitos avanços e também retrocessos.

No decorrer de todo processo de aprendizagem há um contexto individual de cada aluno, o modelo de família em que ele está inserido, os valores repassados para essa criança e a cultura familiar que influenciarão de forma decisiva como essa criança construirá sua identidade ao longo de sua vida.

No mundo globalizado capitalista, vivemos diante de uma sociedade extremamente excludora que estabelece valores e padrões próprios, e aceita o sujeito de acordo com a posição que esse ocupa na sociedade, dessa maneira o professor se depara diariamente com situações conflitantes, cabe ao professor em sala de aula identificar essas situações e propor ações pedagógicas que busque sanar essas tensões.

Compreender e entender o sistema de ensino brasileiro se faz necessário, entender a educação como um dos agentes de transformação social, a gestão democrática no espaço escolar se faz necessário, pois ela permite que as famílias entrem na escola, o planejamento participativo do projeto político pedagógico deve ser elaborado pela comunidade escolar, pelos alunos e por seus familiares e tem papel fundamental em reger e organizar o curriculum escolar e importante que toda a comunidade se aproprie dele.

Ao rever todo o processo de construção da educação no Brasil, repenso sobre a minha prática pedagógica. Será que estou oportunizando

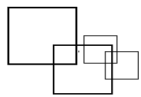


ao meu aluno um ensino de qualidade, consigo levar em consideração na hora de planejar sua cultura e o meio em que ele está inserido.

Penso que cabe a nós professores refletirmos sobre qual é o nosso papel nessa sociedade, o que podemos fazer para mudar esse quadro? Será que quando ministro minha aula levo meu pequeno aluno a compreender a cidadania e direitos?

Sejamos conscientes de nosso papel social, o desafio da educação no Brasil é romper com o tradicional e saber aceitar o novo.

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco (Freire, 2009, p 69).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, Cesar, Salvador. **Psicologia da Educação**, Tradução Maria, Cristina, Oliveira, Editora Artimed, Porto Alegre 1999.

COLL, Cesar, Salvador. **Aprendizagem Escolar e Construção do conhecimento**, Tradução, De Oliveira, Emilia, Dihel, editora, Artmed, Porto Alegre 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, Editora, Paz e Terra, São Paulo, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia Emocional**, Tradução, Santarrita, Marcos, Editora, Objetiva, Rio Janeiro, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo, Junior. **Historia da Educação**, Editora Cortez, São Paulo, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **O que é Cidadania**, Editora Brasiliense, São Paulo- SP.

MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, V.10 Pluralidade cultural e Orientação Sexual. Ministro da Educação Paulo Renato Souza, **Sociologia da Educação** (reproduzir e Transformar).

MEKSENAS, Paulo, Sociologia da Educação, Edições Loyola, São Paulo, 1988.

TELES .Maria Luiza, , **O Que é Psicologia**, Editora Brasiliense, São Paulo- SP, 1989.

VALENTE, Ivan **Plano Nacional da Educação**, Editora DPSA, Rio de Janeiro, 2001.



CAPÍTULO 04

**PEDAGOGIA HOSPITALAR: ACOMPANHAMENTO
PEDAGÓGICO EM CLASSE HOSPITALAR**



RESUMO

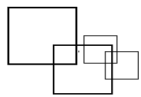
Este artigo tem por objetivo conceituar a pedagogia hospitalar e as classes hospitalares, bem como compreender como ocorre o acompanhamento pedagógico neste ambiente, com foco principal no tipo de atendimento na unidade Cuiabá/MT. Nesse processo, pretendem-se verificar quais são as maiores dificuldades e desafios encontrados para se trabalhar com essa especificidade educacional. Neste percurso, realizou-se a pesquisa em lócus por meio de abordagem qualitativa interpretativa, embasada nos autores Fonseca (2003) e Fontes (2005) na intenção de responder a seguinte questão: Por que, mesmo com amparo legal há mais de 20 (vinte) anos, em Cuiabá se encontram poucas “classes hospitalares” preparadas para o atendimento pedagógico para as crianças e adolescentes hospitalizados?

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Classe hospitalar. Acompanhamento pedagógico.

ABSTRACT

This article aims to conceptualize hospital pedagogy and hospital classes, as well as to understand how pedagogical monitoring occurs in this environment, with a main focus on the type of care in the Cuiabá/MT unit. In this process, we intend to verify what are the biggest difficulties and challenges encountered in working with this educational specificity. In this way, the research was carried out in locus through an interpretative qualitative approach, based on the authors Fonseca (2003) and Fontes (2005) in order to answer the following question: Why, even with legal support there are more than 20 (twenty) For years, in Cuiabá there are few “hospital classes” prepared for pedagogical care for hospitalized children and adolescents?

Keywords: Hospital pedagogy. Hospital class. Pedagogical monitoring.



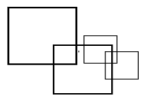
INTRODUÇÃO

A educação tem um importante papel como mediadora das transformações sociais. O processo de modificação da sociedade faz com que se amplie e modifique constantemente, e a pedagogia hospitalar vem para ajudar nessa transformação dando suporte pedagógico às crianças e adolescentes que estão internados e impossibilitados de frequentar o ensino regular.

A partir da década de 90 os órgãos públicos no Brasil começaram a inserir a pedagogia hospitalar nas políticas públicas de educação, dessa forma, esta vem adquirindo um papel fundamental dentro do processo educacional, pois se configura numa modalidade de ensino que tem como proposta acompanhar crianças e adolescentes em situações de ausência da escola, devido a uma doença ou tratamento médico prolongado dentro do hospital.

A pedagogia hospitalar ganha enfoque, com a preocupação em fazer com que as crianças internadas não percam conteúdos escolares. Para isso, torna-se extremamente necessária a implantação de classes hospitalares que possam atender a demanda de crianças e adolescentes que precisam deste serviço especializado.

O objetivo das classes hospitalares é dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando os aspectos emocionais. Por isso, o pedagogo hospitalar atua acompanhando as necessidades pedagógicas do aluno/paciente. Atualmente, assiste-se a

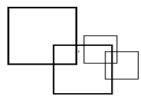


uma crescente demanda de crianças hospitalizadas que necessita de atendimento escolar, fazendo-se necessário, então, o conhecimento científico e teórico a respeito do tema proposto.

Para o aprofundamento teórico, apoiou-se em pesquisa bibliográfica embasada principalmente em Fonseca (2003) e Fontes (2005). Para conhecimento da realidade realizou-se uma pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada dirigida a duas pedagogas que atendem na área hospitalar, no sentido de levantamento de dados para análise qualitativa para compreensão do problema da pesquisa: Por que, mesmo com amparo legal há mais de 20 (vinte) anos, em Cuiabá se encontram poucas “classes hospitalares” preparadas para o atendimento pedagógico para as crianças e adolescentes hospitalizados?

Com a pesquisa, observou-se que o baixo índice de classes hospitalares em Cuiabá, ocorre porque os hospitais não contam em seu ambiente com um espaço físico apropriado para este atendimento, segundo a fala das entrevistadas.

A área hospitalar não poderia deixar de ser mais um espaço ehm que seja possível educar e levar a oportunidade para aqueles que no momento estão com alguma enfermidade que os impossibilita de estar na sala de aula. Com amparo legal de que a educação de qualidade é direito de todos. A pedagogia hospitalar também deve possibilitar o acompanhamento pedagógico aos alunos/pacientes como um suporte para continuação do ensino, amparados por lei que garantem e validam a sua existência como a Constituição Federal (1988), ao afirmar que todos merecem e tem o direito de estudar.



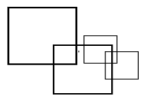
O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Segundo Esteves (2008), a pedagogia hospitalar iniciou-se em 1935, quando Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças inadaptaadas nos arredores de Paris, atendendo cerca de 80 crianças hospitalizadas por mês. Seu exemplo foi seguido na Europa e nos Estados Unidos, tendo o objetivo de suprir as necessidades de crianças tuberculosas.

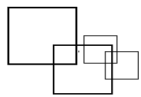
Um fato decisório considerável das escolas em hospitais foi a Segunda Guerra Mundial, porque houve uma enorme quantidade de crianças e adolescentes atingidas, mutiladas e impossibilitadas de ir à escola.

No ano 1939, conforme Esteves (2008) é criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptaada, localizada na cidade de Suresnes, na França, com o objetivo de formação de professores para o trabalho em institutos especiais e hospitais. Desde então, o centro tem formado professores para o atendimento escolar hospitalar. A duração do curso é de dois anos e até hoje continua formando professores para as classes hospitalares.

No Brasil, para Fonseca (1999), esta prática pedagógica iniciou-se na década de 1950, no Rio de Janeiro, no Hospital Escola Municipal Menino Jesus que ainda mantém, até hoje, suas atividades para crianças e adolescentes internados. Em sua maioria, esse tipo de atendimento decorre do convênio firmado entre as Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados, mas existem classes hospitalares resultantes da iniciativa de entidades filantrópicas e universidades.



Em Cuiabá, segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o projeto começou em 2003 na (AACC-MT) Associação de Amigos de Crianças com Câncer de Mato Grosso. No Hospital Júlio Müller, a classe hospitalar teve início no ano de 2004 e na Santa Casa a mesma foi inaugurada em 2006. Outro hospital que conta com classe hospitalar no município é o Hospital de Câncer de Mato Grosso.



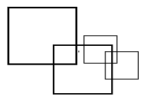
CONCEITUANDO A PEDAGOGIA HOSPITALAR

A pedagogia hospitalar recebeu esta denominação devido ao elo de comunicação que existe entre as equipes de saúde e a criança ou jovem enfermo com necessidades de acompanhamento pedagógico, para que seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem não seja prejudicado pelo seu afastamento do ambiente escolar.

Consta no Estatuto da Criança e do Adolescente hospitalizado, que os mesmos têm: “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. Nessa perspectiva, a relação e o contato humano tornam-se essenciais, e diante da importância dessa questão, é que o Ministério da Saúde, em 2001, divulgou o documento chamado (PNHAH) Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar que:

[...] oferece uma diretriz global que é congregar os projetos de humanização desenvolvidos nas diversas áreas de atendimento hospitalar. É fundamental a sensibilização dos dirigentes dos hospitais para a questão da humanização e para o desenvolvimento de um modelo de gestão que reflita a lógica do ideário deste processo: cultura organizacional pautada pelo respeito, pela solidariedade, pelo desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos agentes envolvidos e dos usuários (2001, p. 12).

É, portanto, necessário que a humanização faça parte desse ambiente, como respeito à vida de cada pessoa, adotando uma postura ética que leve em consideração a fragilidade física e emocional do enfermo, e que vise a uma maior qualidade no atendimento dos



hospitais. A pedagogia hospitalar é capaz de promover um elo da criança e do adolescente hospitalizado com o mundo que fica fora do hospital. Um ambiente que poderia ser frio e desconfortante pode ser transformado com a vinda da pedagogia hospitalar.

AS CLASSES HOSPITALARES

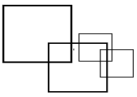
A concepção de classes escolares em hospitais é consequência da importância formal de que crianças hospitalizadas, independentemente do período de permanência no estabelecimento, têm necessidades educativas e direitos de cidadania, onde se abrange a escolarização. Callegari (2003, p. 78), afirma que:

As crianças mantêm o elo com o mundo lá fora e desfrutam do direito ao desenvolvimento pleno, independente de suas especificidades, assim a criança aprende com, e através da doença, minimizando os efeitos negativos causados pela internação.

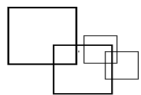
Dessa maneira, a classe hospitalar deve promover uma melhor qualidade de vida, sendo uma questão social, vista com seriedade e responsabilidade. Estende-se à família, buscar a recuperação, a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Dessa forma, considera-se uma alternativa para uma recuperação mais rápida e promissora.

Nessa perspectiva Fonseca (2003, p. 17), afirma que:

A criança hospitalizada, assim como qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível, de acordo com uma diversidade de fatores com a qual interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidade de usar e expressar, de uma forma ou de outra, o seu potencial.



De acordo com a autora, a classe hospitalar apresenta alternativas que podem estar contribuindo para que a criança, quando hospitalizada, seja vista em sua totalidade com suas necessidades e interesses atendidos, com o intuito, de que sua recuperação seja minimizada. É importante ressaltar que a educação ofertada no ambiente hospitalar deve adequar-se ao momento em que a criança está vivendo, os métodos e recursos devem ser diferenciados daqueles utilizados em salas regulares de ensino, mas devem dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem do qual está temporariamente afastada.



AMPARO LEGAL

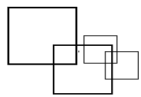
No Brasil, a atuação das classes hospitalares visa a dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens hospitalizados, não desconsiderando seus aspectos emocionais. Mas seu campo de atuação ainda é pequeno atualmente, pois muitas pessoas desconhecem esta classe. A partir do que determina a Constituição Federal (1988), pode-se entender que o direito à educação é de todos e para todos, em quaisquer circunstâncias que esteja e que necessite. Consoante às diretrizes da LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9.394/96), a educação também é considerada direito de todos da seguinte maneira:

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

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Pode-se verificar que os artigos estão fundamentados na Constituição Federal de 1988, porém, observa-se que a LDB informa de uma maneira mais detalhada como a educação para todos deve ser feita e em quais bases.



A educação, segundo propõe o Art. 205 da Constituição Federal (1988), constitui direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

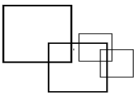
Destaca-se também, no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL. ECA, 1990).

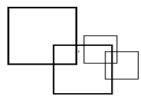
O Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) foi fundado em 1995 e o mesmo no item 9 estipula: “A criança e o adolescente tem o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Em 1996, a legislação em vigor recebe o expressivo reforço da LDB que no artigo V, prevê que: “O atendimento educacional será efetivado em escolas, classes ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Diante de todo esse amparo legal que assegura o direito à educação, inclusive dentro dos hospitais, ressalta-se ainda que nem sempre o que consta nos documentos se concretiza realmente na prática,



pois há uma relativa distância entre o que é promulgado e as reais ações que buscam um efetivo atendimento com qualidade e acesso para todos que necessitam.



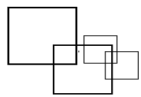
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

O trabalho do pedagogo no hospital é de grande importância, pois possibilita atender as necessidades pedagógicas das crianças e jovens. Precisa ser desenvolvida com criatividade, persistência e muita paciência para atingir os objetivos com êxito, pois:

A pedagogia hospitalar apresenta várias formas de atuação, visto que o conhecimento pode contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança internada. “O hospital é, inclusive, segundo definição do Ministério da Saúde, um centro de educação.” (FONTES, 2005, p. 121).

Quanto ao acompanhamento pedagógico destacam-se: 1) crianças com internações eventuais, quando o pedagogo irá trabalhar com tarefas que envolvem assuntos nos quais as crianças apresentam dificuldades, 2) crianças com internações extensas, momento em que será possível ao profissional planejar um trabalho que implique continuidade. Tendo em vista as duas formas de acompanhamento, o pedagogo hospitalar terá que elaborar projetos que integrem a aprendizagem, de maneira específica para crianças hospitalizadas.

Como afirma Fontes (2005, p. 26 e 27), o professor precisa também ser um pesquisador em sua área, ou seja, ele deve estar constantemente pensando, refletindo, investigando, produzindo conceitos. Ele precisa, ainda, estar envolvido nas questões de saúde, como verificar prontuário médico, pesquisar sobre as enfermidades que acometem seus alunos, para que assim possa explicar para a criança sobre a nova rotina que ela terá que seguir, além de poder auxiliar os pais

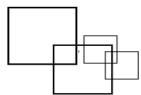


nas possíveis dúvidas sobre o tratamento de seus filhos, mas, nunca se excedendo ao seu papel de educador assim o planejamento precisa ser flexível.

Segundo Vieira (2011, p.1), dentro do hospital estão sob a responsabilidade do pedagogo as seguintes modalidades:

- 1) **Prática multisseriada:** nela o pedagogo utiliza um espaço na ala de pediatria como sala de aula. Os alunos são agrupados por ciclo/série com aulas simultâneas;
- 2) **Prática individual de leito:** o trabalho realizado no serviço de emergência clínica busca dar continuidade aos estudos das crianças em internação com o objetivo de garantir o direito à continuidade escolar;
- 3) **Situação de isolamento:** este atendimento é realizado na infecto pediatria. Nesses casos há necessidade de paramentos e desinfecção do professor e dos materiais a serem utilizados;
- 4) **Classe Hospitalar:** a mais comum refere-se à escola no ambiente hospitalar, atende casos de longo tratamento ou em casos de imunidade;
- 5) **Recursos diversos:** brinquedoteca, decoração do ambiente, oficinas, orientação familiar, projetos, entre outros.

O professor, neste espaço, ocupa um papel de grande importância, pois através de sua interação e afetividade com o aluno/paciente mostrará para ele como o hospital pode se tornar um espaço de alegria e descontração, levando-o a estar mais perto do seu mundo fora do ambiente hospitalar, deixando a internação menos cansativa, exaustiva e triste.



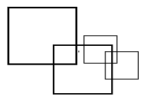
COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em busca de uma resposta para o pequeno índice de classes hospitalares preparadas para o atendimento pedagógico de crianças/adolescentes hospitalizados, essa pesquisa caracterizou-se como qualitativa com a interpretação descritiva dos dados.

O *lócus* privilegiado para o estudo foi a (AACC-MT) Associação de Amigos de Crianças com Câncer de Mato Grosso, e os sujeitos escolhidos foram duas professoras de classes hospitalares, denominadas Ana e Joana (pseudônimos utilizados para manter sigilo da identidade das entrevistadas).

Sujeitos	Formação	Tempo de atuação a AACC-MT
Ana	Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia	5 Anos
Joana	Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação especial	3 Anos

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com quatro questões, as mesmas se encontram no apêndice A. A entrevista ocorreu na AACC-MT no dia 14 de maio de 2015 às 08h30m simultaneamente com as duas professoras, e as



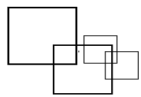
narrativas foram redigidas pelas pesquisadoras e os termos de consentimento livre e esclarecido se encontram no apêndice B e C. A associação está localizada na Rua do Caju, nº 369, no Bairro Alvorada, município de Cuiabá MT. Para indicação da fala das entrevistadas, optou-se pela transcrição em itálico para diferenciação e identificação delas.

Por meio das narrativas das professoras constatou-se a necessidade de uma prática pedagógica flexível, quando se trata da pedagogia hospitalar, bem como compreensão na condução do processo, *“pois para enfrentar os desafios o planejamento deve ser desenvolvido com temas geradores e recursos individualizados”*.

Como afirma Fontes (2005, p. 26 e 27), o professor deve também ser um pesquisador em sua área, ou seja, ele precisa estar constantemente pensando, refletindo, investigando, produzindo conceitos.

Quanto ao acompanhamento pedagógico as professoras consideram de suma importância a afetividade desde o acolhimento, *“pois o acolhimento é a construção de vínculos afetivos e isso ajuda muito o paciente nesse ambiente.”*

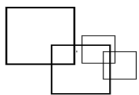
Para Fonseca (*apud* Revista Crescer 2003, p. 58), “a sala de aula do hospital é a janela por onde a criança se conecta com o mundo”. Um ambiente que poderia ser frio e desconfortante pode ser transformado com a vinda da pedagogia hospitalar.



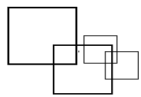
No que se refere aos problemas e desafios, as professoras prontamente responderam que: “*1) a maior dificuldade está relacionada em lidar com a morte; 2) falta de reconhecimento da classe hospitalar e do pedagogo hospitalar*”. Para as professoras essa falta de (re)conhecimento da classe hospitalar e do pedagogo hospitalar é um dos fatores que vão ao encontro de uma possível resposta ao problema suscitado neste estudo. Entre outros encontram-se a falta de materiais pedagógicos necessários para essa realidade.

Quanto ao baixo índice de hospitais que atendem nessa modalidade, as professoras expressam a dificuldade quanto ao espaço físico no ambiente hospitalar. De acordo com a técnica da Educação Especial da SEDUC, a classe hospitalar é essencial e deveria existir pelo menos uma em cada hospital. “*Com a ação, estamos diminuindo a evasão escolar e humanizando o atendimento prestado pelo hospital, promovendo a interação social entre as crianças*”, esclarece. A professora ainda afirma que, para implantar a classe hospitalar, em parceria com a SEDUC, o hospital precisa enviar projeto para a Secretaria, que poderá viabilizar recursos humanos e também financeiros.

Com o panorama das respostas foi possível compreender na perspectiva dessas professoras que a pedagogia hospitalar e o acompanhamento pedagógico em classes hospitalares são de grande importância para o desenvolvimento dos educandos impossibilitados de frequentar as aulas regulares, até porque é um direito de todos, contudo ainda há necessidade de conscientização social e apoio político para uma



situação mais adequada tanto para os profissionais da educação como para os alunos pacientes.

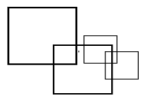


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa pode-se considerar e compreender que a pedagogia hospitalar é muito mais que uma modalidade de ensino, pois se revela como uma oportunidade de expressar carinho e atenção, então a classe hospitalar por meio do pedagogo garante ao educando hospitalizado a continuidade aos seus estudos mantendo-o motivado à aprendizagem.

A falta de continuidade no currículo escolar do educando ocorre pelo fato de que muitos hospitais não terem um espaço físico apropriado, ou pela falta de um pedagogo para atender às crianças internadas, ou até mesmo porque o ambiente hospitalar não conta com os materiais pedagógicos necessários para esse tipo de atendimento.

Diante disso, buscou-se demonstrar por meio desta pesquisa a importância da classe hospitalar e do pedagogo hospitalar na reintegração da criança/adolescente hospitalizado, ressaltando a necessidade de discussões, aprofundamento e pesquisas que envolvam essa temática, a fim que se possa divulgar essa modalidade tão necessária as nossas crianças/adolescentes, e também como uma possibilidade a mais de atuação profissional do pedagogo.



REFERÊNCIAS

ASSESSORIA-SEDUC/MT. Seduc oferece educação para crianças internadas. 2005. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Seducofereceeducaçãoparacrianças-internadas.aspx>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. CONANDA(1995). Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da /criança e do Adolescente. Resolução nº41 de 13 de outubro de 1995. Brasília,DF, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%E7ao.ht>. Acesso em: 15 Maio.2015

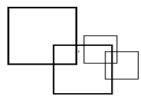
BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente Hospitalizado. Resolução nº41 de outubro de 1995, item 9.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei Federal 8069/90 de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9394/96.

CALEGARI, Aparecida M. As Inter-relações entre Educação e Saúde: Implicações do Trabalho Pedagógico no contexto Hospitalar. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2003.

ESTEVES, C. R. **Pedagogia Hospitalar: um breve histórico.** On Line. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/>



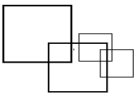
espacoeducacaosaude/classeshospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar... pdf. Data de acesso: 15 maio 2015

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003. Revista Brasileira de Educação, n°29. Rio de Janeiro, maio/agosto 2005. Disponível: www.scielo.br. Acesso em: 15 maio 2015.

FONSECA, Eneida Simões da. **Classe hospitalar: ação sistemática na atenção as necessidades pedagógico educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados.** In Revista Temas sobre Desenvolvimento, V.8, N° 44, São Paulo: Memnon, pp. 32-37, 1999.

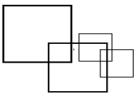
FONTES, Rejane. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.** 2005.

VIEIRA, Vanessa. **O pedagogo em espaços não escolares.** Disponível em: <http://redeeducacaoemfoco.blogspot.com.br/2011/04/o-pedagogo-em-espacos-nao-escolares.html>/ acesso em: 15 maio 2015



CAPÍTULO 05

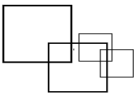
Reflexões sobre Avaliações no contexto Escolar



RESUMO

Este artigo tem como premissa a Avaliação, falar de Avaliação é propor reflexões, temos muitos teóricos que fundamentam o tema, o que avaliar? Como avaliar, para que avaliar? Quais objetivos dessa avaliação? Qual a relevância dessa avaliação para o avaliado? São interrogações que permeiam e precisam estar bem claras, com propostas que possam fazer desse processo um meio para aprendizagem e qualificação. No amplo sentido da palavra avaliar, que está presente em nossas vidas desde sempre, cada um no seu momento com suas especificidades, sobretudo está sendo avaliado. É importante também se autoavaliar, será que a minha ferramenta ou o meu olhar está qualificado para tal análise? O conhecimento sobre o contexto sócio-histórico-cultural é suma de importância, pois somos seres únicos e protagonistas das próprias histórias.

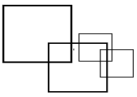
Palavras- chave: Reflexões. Conhecimento e Avaliar.



ABSTRACT

This article is premised on Evaluation, talking about Evaluation is proposing reflections, we have many theorists that support the theme, what to evaluate? How to evaluate, why evaluate? What are the objectives of this assessment? What is the relevance of this assessment for the person being assessed? These are questions that permeate and need to be very clear, with proposals that can make this process a means of learning and qualification. In the broad sense of the word evaluate, which has always been present in our lives, each one in their own moment with their specificities, above all, is being evaluated. It is also important to self-assess, is my tool or my look qualified for such an analysis? Knowledge about the socio-historical-cultural context is extremely important, as we are unique beings and protagonists of our own stories.

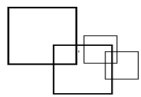
Keywords: Reflections. Knowledge and Evaluate.



1: INTRODUÇÃO

Este trabalho vem com o propósito de coadunar estudos, pesquisas, diálogos sobre como avaliar, o que esta Avaliação é importante e relevante para a formação humana do avaliado.

No entanto é de suma importância de ressignificar mecanismos e ferramentas que estimulem os docentes a participar efetivamente de Formações, que não seja só um corpo presente aguardando para assinar lista de frequência para receber certificações, infelizmente está é uma realidade que se observa, portanto traçar estratégias que possam ser eficazes para quando avaliar estar seguro que a avaliação está proporcionando reflexões para um possível aprendizado de qualidade. Sobretudo diálogos, discussões, estudos sobre como avaliar no momento de pandemia, em que as atividades eram remotas, a partir do feedback foi suficiente para uma avaliação sistêmica e eficiente? Entretanto e o exercício da observação será de suma importância para interface da avaliação atual.



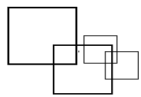
2. BREVE HISTÓRICO

Este artigo perpassa olhares na amplitude da importância da Avaliação, enquanto espaço educativo, na visão de cada etapa de ensino e nos múltiplos olhares e conhecimentos para o processo avaliativo, são muito amplos o tema, contudo o tema será abordado partindo da conceituação e de objetos da avaliação dos estudantes, como também levantando questionamentos de como avaliar os estudantes nos momentos atuais.

São possibilidades para Formação Docente que precisa estabelecer relações com o novo, entretanto oportunizar os docentes que ainda não dominam as mídias, ferramentas que hoje fazem parte do cotidiano. Pensar em formação docente é fundamental para construir critérios de como avaliar.

Conseqüentemente quando se pensa em Avaliar, esta no binômio planejar, será avaliado o quê? A atividade, a aceitação dessa atividade, o estudante entre outras questões, nesse momento também é permitido o docente se avaliar, será que a forma como executa ou planeja está correspondendo às expectativas do seu público-alvo?

Temos aportes teóricos que fundamentam a avaliação nas etapas e modalidades de ensino, o que norteiam esse processo avaliativo, entretanto é necessário que aprofundemos nesses aportes com o intuito de fazer a diferença no processo ensino aprendizagem e ter a Avaliação como meio de conhecimento, crescimento humano e não seja pesados.



Avaliar e ser Avaliado, trazer para o contexto social com olhar empático e não reprovador.

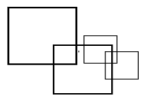
A possibilidade de promover escolas em tempo integral é um desafio, no estado de São Paulo em 2006 foram implantadas Escolas de Tempo Integral (ETIs) no ensino fundamental em mais de 500 escolas com metas para ampliar e promover possibilidade no processo ensino aprendizagem.

Com isso o tempo do estudante na escola foi alterado, contudo a organização curricular em consonância com os objetivos da política educacional e os dados referentes as vivencias concreta se estabelece uma relação a fim de avaliar os avanços, desafios e limites da implementação proposta para uma educação pública e de qualidade.

A partir de dados pesquisados e coletados em estudo de caso, tendo como referências (Teixeira (1977), Gramsci (2004), Manacorda (1990), Paro (1988) e Cavaliere e Coelho 2002). Segundo os autores acima citados pode-se afirmar que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno.

No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA apud EBOLI, 1971, p. 15).

Para alcançar esse objetivo, as diretrizes preveem a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (SÃO PAULO, 2006b, p. 5), com esse intuito as matrizes publicadas pela



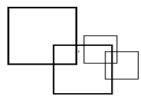
Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), preconiza o projeto a que melhor atenda a seus interesses e necessidades ETI.

A experiência brasileira, baseando-se nas Nações Unidas, representou um marco histórico em relação à implantação de escolas públicas seja em tempo integral. O centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, buscava resgatar o aprimoramento, objetivando qualidade de ensino aprendizagem, pois os docentes passavam por aperfeiçoamento, a fim de combater a simplificação ocorrida nas escolas primárias brasileiras, na metade do século XX com defesa clara na necessidade da universalização.

Segundo esses dados coletados houve uma mudança muito grande com relação à contratação de professores para trabalhar com oficinas curriculares, além de apresentar experiências comprovadas e também títulos, outro requisito seria apresentar um plano de trabalho referente à sua proposta, ou seja, um projeto da oficina, realizar entrevista com a equipe gestora, na condição de escolha do diretor.

Essa pesquisa científica permite diálogos de diferentes abordagens teóricas, possibilitando a visibilidade intelectual, promovendo prestígio, criando oportunidades para aquisição de financiamentos para as atividades científicas.

Proporcionar Formação Continuada aos docentes para ter um ponto de partida sobre como vai acontecer o processo avaliativo, quais critérios serão considerados ao avaliar, cada qual na sua etapa de atendimento. Considerar os mecanismos e ferramentas que foram proporcionados para a avaliação no atendimento híbrida e remoto, que

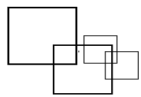


possa assegurar a veracidade da avaliação. Para as primeiras etapas da educação básica ainda tem docentes que são resistentes às novas metodologias e tecnologias. Redesenhar e reinventar são necessários para o atendimento atual, onde muitos trazem o luto como seqüela desse momento pandêmico.

A Formação continuada está prevista aos docentes, os órgãos mantenedores ofertam essa possibilidade de estar inserindo saberes contemporâneos para a clientela cada vez mais desafiadora. É de muito instigante e desafiador estabelecer relação nessa diversidade de atendimento, nesse universo plural, é muito bom poder olhar e ver que a cada dia é um objeto novo que se avalia, caracteriza que essa formação e formadores precisam estar ressignificando conhecimento e saberes.

Essa proposição está relacionada à autonomia de ser protagonista de sua própria história, como também propor conhecer e reconhecer o espaço educativo em que esta inserida, a sua história, a sua cultura o poder sócio econômico de sua clientela, com esse conhecimento e olhar sensível, cada pessoa/estudante é ser único, na sua singularidade.

Segundo a proposta Pedagógica do município de Cuiabá, 2009, a educação infantil tem como eixo interações e brincadeiras, tendo o olhar para este ano atípico processo avaliativo das crianças ficou comprometida devido a inúmeros fatores, diante de tantas dificuldades apresentadas, tanto pelos docentes, pelos pais e até mesmo pelas crianças com idade de 0(zero) a 3 anos e onze meses.

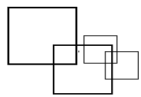


“Focauld Saraiva e Vasconcellos são” alguns dos autores que dão reforço à relação desenvolvimento e sustentabilidade pela avaliação argumentar a necessidade de processo de avaliação para a sustentabilidade de aprendizagem, desenvolvimento e desempenho nos meios acadêmicos da educação, ambientais e organizacionais”.

Considerando o pensar “Avaliação” nas várias etapas que são realizadas no percurso da trajetória escolar. Buscar novas possibilidades que possam conduzir com leveza o processo de Avaliação, que geralmente o nome já causa pane, desmistificar a Avaliação. Propor estudos, pesquisas, diálogos sobre como avaliar, o que esta Avaliação é importante e relevante para a formação humana do avaliado.

Analisar e refletir sobre os resultados anteriores da Avaliação, pontuar os positivos e negativos, esses resultados refletem na Avaliação Institucional, resultados do **IDEB**;

Considerar e conhecer o contexto histórico social e cultural da realidade do objeto a ser avaliado do aluno com suas especificidades, a sua cultura, sua etnia, a pluralidade de inclusão entre inúmeros fatores que singularizam cada um.



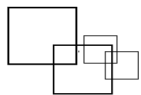
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre Avaliação nos remete a uma expectativa de aprovar ou reprovar, de uma promoção, é muito complexo no meu entendimento contextualizar, pois vivemos em uma sociedade onde não à equidade, os direitos são assegurados por lei, porém não são respeitados e as oportunidades ficam seletivas.

Partindo desse pressuposto a avaliação é uma linha tênue, onde se propõe igualdade na construção de ferramentas e critérios avaliativos, tratando todos com os mesmos direitos que são assegurados, entretanto com realidades diferentes, contexto socioeconômico cultural muito distinto.

Contudo a avaliação precisa acontecer, no sentido de estimular o crescimento humano, oportunizar o processo ensino aprendizagem com dignidade e respeito. Olhar com empatia.

Sabemos que tanto a rede estadual como municipal ofertam nas escolas salas de apoio, reforço e outras denominações, por vivencia própria presenciei um docente que atende essa clientela no contra turno recebe do professor regente a relação das crianças que apresentam dificuldades, porém muitas dessas crianças faltam muito, devido a inúmeros fatores inclusive ausência da família, contudo o estímulo, o apoio, a generosidade em assumir esse compromisso social em buscar essa criança/estudante para escola, acolher e colocar em prática aquilo que este previsto e proposto não deixar nem um aluno para traz, no entanto quando o estudante está presente não o chama por não acreditar



que o mesmo possa ser inserido de fato no processo, entretanto quero pensar que é foi um fato isolado, porém maculou o olhar.

Diante de esse olhar é que se percebe a desigualdade como vai usar o mesmo critério de Avaliação para realidades distintas?

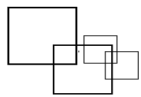
A importância da avaliação para melhorar as práticas pedagógicas, contudo subindo o IDEB, a escola onde o IDEB avança o olhar para essa instituição, ou seja, para os gestores é de promoção, assegura mais recursos financeiros para ampliação e melhorias na infraestrutura entre outros benefícios.

Temos teóricos que norteiam e embasa esse trabalho de pesquisas, como também relato de estudo de casos vivenciados.

Boas práticas pedagógicas reverberam na educação tornando o processo avaliativo exitoso como também a trajetória para o processo ensino aprendizagem de qualidade.

Há exemplo do estado de São Paulo em 2006, Geraldo Alkimim implantou, atendimento onde as crianças entravam na escola as 07:00 hs e permaneciam até as 16:10hs; o Governador implantou a extensão de horários, porém não às estruturou, não planejou a organização desse atendimento, propôs aos alunos e não reestruturou as escolas, nem formação para qualificar os docentes adequando para o atendimento. Conseqüentemente gerou uma série de fatores para evasão escolar.

Segundo Anísio Teixeira as escolas deveriam suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapaz de atender com segurança seus objetivos. Essa experiência ofereceu os parâmetros para situações sucessoras no âmbito da escola



pública, com destaque para o centro Integrado de educação Pública CIEPA.

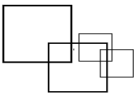
A contribuição de GUARÁ, 2006, p.18 [...] ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parques. Essas contribuições fortalecem, acrescentam e criam possibilidades para o desenvolvimento e conhecimento de mundo.

Quando o docente reconhece no educando habilidades de aplicabilidade aos conhecimentos e criatividade, torna-se prazerosa, tendo como uma das características do homem é a sua capacidade de se reinventar e adaptar-se a situações diversas e transformam o ambiente para que possa explorá-lo e melhor utilizá-lo.

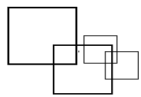
Considerando as concepções apresentadas, concluímos que por mais que tenhamos inúmeras fontes de pesquisas que embasam as práticas no processo avaliativo, na prática enquanto cotidiano escolar ainda está engatinhando. Observamos a lacuna existente entre a proposta de avaliação para a ação do avaliar.

O estímulo para a participação efetiva na Formação complementar para os docentes, pensamos que também precisa ser avaliado, ser revista como alcançar os maiores números de docentes, capacitá-los, qualificá-los.

Perde-se o interesse no meio do caminho e quando chega o processo avaliativo, avalia aquele momento e não o caminho percorrido



até ali. Tornando a avaliação ineficiente e injusta, podendo causar danos irreparáveis ao avaliado.



REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

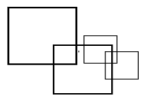
BORGES, L. F. F. A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e



10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

CASTRO, A. A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

EBOLI, T. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

EM ABERTO. Brasília, DF, v. 21, n. 80, abr. 2009. Disponível em: . Acesso em: dez. 2009.

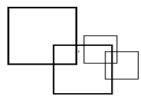
FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Perfil municipal. São Paulo, 2008. Disponível em: . Acesso em: 2008.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

INEP. O que é o SAEB. Brasília, DF, 2005. Disponível em: . Acesso em: set. 2009. LOPES, R. E. Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LUNKES, A. F. Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.



MANACORDA, M. A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: _____. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de Estado Capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, C. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

O PACOTE FEBEM. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 mar. 2005. Editorial. Disponível em: . Acesso em: nov. 2008.

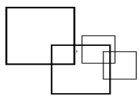
PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Construção de uma proposta ciclos I e II. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006b.

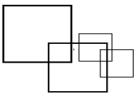
_____. Secretaria de Estado da Educação. Relatório Pedagógico do SARESP 2007. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Relatório SARESP 2005. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006a



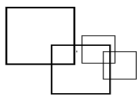
_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: . Acesso em: 31 maio 2011.

TEIXEIRA, A. S. Educação não é privilégio. 4. ed.. São Paulo: Nacional, 1977.



CAPÍTULO 06

ESTRESSE PRÉ-COMPETITIVO DA SELEÇÃO MATO- GROSSENSE NO CAMPEONATO BRASILEIRO DE KARATÊ OFICIAL

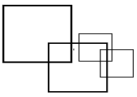


Eu odiava cada minuto dos treinos, mas dizia para mim mesmo:
Não desista! Sofra agora e viva o resto de sua vida como um campeão.

Muhammad Ali

RESUMO

O presente estudo teve como propósito investigar os níveis de estresse apresentados pelos atletas de Karatê Oficial da Seleção Mato-Grossense, no período de pré-competição, pois o estresse pré-competitivo é um fator que pode afetar o resultado dos atletas. Esta pesquisa de natureza quantitativa e cunho /descritivo, contou com a participação de 35 atletas entre 10 e 30 anos, dos quais 09 eram do sexo feminino (média de idade de 14 anos) e 26 do sexo do sexo masculino (média de idade de 15 anos), pertencentes à Seleção de Karatê Oficial do Estado do Mato Grosso, que participaram da 1º fase do campeonato Brasileiro. Para a coleta de dados utilizou-se da Lista dos Sintomas de Estresse Pré-competitivo Infanto Juvenil (LSSPCIJ) elaborada por De Rose Júnior. Os atletas responderam individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a ficha de dados sócio demográfica, juntamente com e a Lista de Sintomas de Estresse na noite que antecedia a primeira participação no evento. 34% dos atletas demonstraram o nível de estresse pré-competitivo abaixo da moderada, 63% apresentaram nível moderado de estresse e 3% nível acima do moderado. A média de estresse geral do grupo foi de 3.27 que representa um resultado considerado como acima da moderada. Entre as diferentes faixas etárias, concluiu que atletas com idade até 17 anos, juntamente com os atletas de 18 a 25 anos demonstraram menores índices de estresse se comparados aos atletas de faixa etária que varia de 25 a 30 anos, isso pode ter ocorrido devido a uma menor pressão interna e externa por resultados. Houve também uma distinção na média de estresse quanto



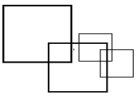
à comparação entre sexos, as atletas do sexo feminino apresentaram maiores níveis, possivelmente devido a pouca oportunidade em competições nacionais nesta modalidade. O tema abordado ainda carece de outros estudos, com uma maior maior analisada, como também mais homogeneidade entre os sexos, para que assim culmine em resultados mais precisos e contundentes. O estresse pré-competitivo é um fator de extrema importância no que se refere a melhora ou manutenção do rendimento, pois o atleta necessita de um equilíbrio entre corpo e mente, assim podendo executar de maneira mais contundente as técnicas treinadas. Sendo assim de extrema importância não só uma preparação física, mas sim um conjunto entre preparação física e mental, através de psicólogos, para que assim haja uma potencialização de resultados.

Palavras Chaves: Estresse. Karatê. Esporte competitivo



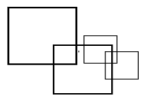
ABSTRACT

This study aimed to investigate the stress levels presented by karate athletes Official Selection Mato Grosso, in the pre-competition period. For the pre-competitive stress is a factor that can affect the outcome of the athletes. Research and quantitative nature / descriptive, with the participation of 35 athletes between 10 and 30 years, of which 09 were women (mean age 14 years) and 26 male patients (mean age 15 years) belonging to Karate Selection Official State of Mato Grosso, who participated in the 1st Brazilian championship phase, Region 2, held in the city of Goiânia, in the month of May in the year 2013. For data collection was used List of Symptoms of Pre-competitive Stress Children and Youth (LSSPCIJ) developed by de Rose Jr., (1998). Athletes individually answered the Consent and Informed and sociodemographic data sheet, together with and the Stress Symptoms List in the night that preceded the first participation in the event. 34% showed the minimum pre-competitive level of stress, 63% had mild level, 3% moderate level. Average overall stress of the group was 3.27 which represents a result considered above moderate. Among the different age groups, concluded that athletes aged up to 17, along with 18 to 25 years have demonstrated lower levels of stress compared to the age group of athletes ranging from 25 to 30 years, this may be due to a lower internal and external pressure for results. There was also a difference in the mean stress on the comparison between sexes, the female athletes had higher levels, possibly due to little opportunity in national competitions in this mode. The issue still needs to be addressed further studies with a larger study population, as well as more homogeneity between the sexes, so that culminate in more precise and conclusive results. The pre-competitive stress is an extremely important factor as regards the improvement or income maintenance, because the athlete needs a balance between body and mind, so can run more incisively techniques trained. Therefore extremely important not only fitness, but rather a set of physical and



mental preparation, through psychologists, so that there is an augmentation results.

Keywords: Stress. Karate. Competitive Sports.



1. INTRODUÇÃO

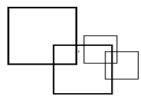
Competir nada mais é que a busca incansável de superação dos limites, onde o atleta almeja desempenhar ao máximo tudo o que foi executado nos treinamentos, isso ocorre tanto em esportes individuais quanto em esporte por equipes, sendo a competição uma situação precursora de estresse.

Na atualidade, diversos esportistas e profissionais de Educação Física, levantam questionamentos que indicam o estresse pré-competitivo como fator relevante e de grande influência no desempenho do atleta, independente de qual modalidade esportiva o mesmo pratica (BEDIN, 2010).

Greenberg (1999) relatou que a palavra estresse foi utilizada inicialmente durante a primeira metade do século XX, por Walter Cannon, fisiologista que trabalhava na *Harvard Medical School*, e que descreveu a reação do corpo ao estresse, seu estudo foi mais aprofundado por Hans Selye em 1936. O estresse ainda é incorporado como fator cotidiano relacionado a alterações na saúde.

A importância de estudos sobre estresse pré-competitivo, acarretou a presente pesquisa, onde o fator emocional e psicológico é de suma importância para obtenção de melhores resultados.

À vontade em se dedicar a esta pesquisa veio pelo fato do pesquisador praticar o Karatê durante um período de 19 anos, dos quais ocorreu participação em diversos campeonatos regionais, nacionais e internacionais. Assim achou-se importante identificar as causas de



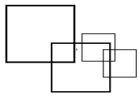
estresse, podendo ajudar na elaboração de treinamentos psicológicos específicos para se enfrentar os grandes desafios das competições com maior eficiência e segurança.

De modo geral, observa-se a falta de literatura que aborda o estresse pré-competitivo em modalidades de luta, este trabalho buscou averiguar os níveis de estresse pré-competitivo em atletas de karatê oficial da seleção mato-grossense.

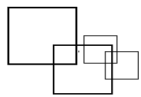
Investigou-se os níveis dos escores dos atletas nos momentos que antecediam a competição e refletiu-se em maneiras de controlar e/ou diminuir o estresse pré-competitivo.

Na revisão literária buscou-se uma melhor compreensão sobre estresse no esporte, que segundo Carvalho (2007) é a reação do atleta diante de situações atípicas de pressão, podendo ou não acarretar benefício nos resultados. Bedin (2010) corrobora ao destacar que esportes de contato como as lutas apresentam um fator a mais de estresse, pelo fato de existir um maior risco de lesões devido ao contato físico. Do mesmo modo, foi importante abordar o fator histórico do Karatê, mediante a apresentação de sua origem, disseminação e desenvolvimento que se deu, desde o seu nascimento nos mosteiros budistas da China, até o seu desenvolvimento na Europa (HISTÓRIA DO KARATÊ, 2014).

Definida como uma pesquisa de natureza quantitativa e de caráter descritivo, esta pesquisa contou com a participação de 35 atletas (26 do sexo masculino e 09 do sexo feminino), com faixa etária que varia de 10 a 30 anos, e média de idade de 15 anos. Para a coleta dos dados aplicou-



se a Lista de Sintomas de Estresse Pré-competitivo Infanto Juvenil (LSSPCIJ), elaborada por De Rose Júnior, (1998), na noite que antecedia a primeira participação dos atletas na competição, além de Questionário sociodemográfico e autorização para coleta dos dados junto aos atletas e ao técnico da equipe.



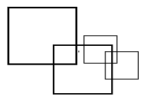
2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Estresse no Esporte

No Século XVII, pela primeira vez foi utilizada a palavra estresse para definir qualquer estímulo que afetasse negativamente a pessoa humana provocando-lhe sentimento de angústia, aflição e opressão. Durante os séculos XVIII e XIX, o significado do termo se alterou para denotar, na ciência física, qualquer força que aplicada sobre um sistema leva à sua deformação ou destruição. A força externa induzia “*strain*” no objeto que procurava manter sua integridade por meio de resistência a essa força.

Em 1926, Hans Selye foi o primeiro a utilizar o termo estresse na área da saúde, onde pode verificar que várias pessoas apresentavam doenças físicas e as mesmas reclamavam de alguns sintomas em comum, como: falta de apetite, pressão alta, desânimo e fadiga. (LIPP,1998, p.19).

De acordo com o consenso dos pesquisadores sobre o que é o estresse, a sensação de desequilíbrio entre o indivíduo e o meio social é um fator provocante do estresse. Couto (1987, p.19) classifica o estresse como um estado no qual existe um grande desgaste, fora do normal, do corpo humano traduzido através de uma diminuição da capacidade de realizar trabalhos, ocasionado basicamente por uma incapacidade prolongada do indivíduo, tolerar, suportar ou se adaptar as exigências de natureza psíquica existentes em seu ambiente de trabalho ou de vida.

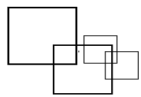


Para Santos (1988, p.14), “estresse é um estado intermediário entre a saúde e a doença, durante o qual o corpo luta contra os agentes causadores da doença.” Não é, portanto uma doença em si, mas pode chegar a ser caso o indivíduo fique submetido à uma ação constante de agentes estressores, podendo desencadear o que o autor denomina stress crônico. Diferente de outros autores, Santos (1998) afirma que o estresse sempre será prejudicial, não gerando em alguns casos aumento do desempenho.

A definição de estresse psíquico no esporte se conceitua como uma vivência ou percepção executada de uma forma subjetiva pelo atleta, que tem um caráter de ameaça em função de sua interação com o ambiente. Tal percepção é ocasionada por um sistema que inclui um agente estressor e uma relação de estresse que aparecerá sempre após uma avaliação cognitiva de tal agente (SAMULSKI, 1995).

Uma maior inserção na questão da interrelação entre as reações emocionais, no caso do estresse pré-competitivo, uma possível ligação pode ser estabelecida com a atenção, ansiedade-estado, ativação, motivação e agressividade, sem poder determinar com exatidão quais destes grupos agem como causa e quais deles resulta como efeito (GIRARDELLO, 2004).

A psicologia do esporte refere se a fundamentos psicológicos, processos e consequências da regulação psicológica em atividades relacionadas ao esporte, de um ou mais participantes e não deve apenas ser entendida como uma matéria especial da psicologia, o esporte possui regras, teorias, condições e princípios próprios (SAMULSKY, 2002).

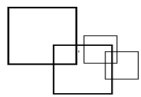


Pressões por alto rendimento, incertezas do resultado, medo da derrota, e a necessidade da vitória, estão entre os maiores estressores de atletas de alto nível durante o período pré-competitivo, e durante a própria competição (KELLER apud MARTENS, 1990, p.13).

Nas fases pré-competitivas, Samulsky (2002) relata o estado de estresse que os atletas atingem nos momentos que antecedem suas apresentações, a intensa carga de estresse psíquico a qual são submetidos. Caracterizado pela antecipação da competição em sua mente, onde se faz uma reflexão de quais oportunidades ele terá, quais dificuldades, riscos, este estado é denominado de fase pré-competitiva, e em grande parte das vezes é acompanhada de medo e temor.

No meio esportivo constata-se uma variedade de estressores internos e externos, que podem desestabilizar física e psicologicamente o atleta, antes e durante uma competição tais como: a) estressores externos: hiperestimulação através do barulho, luz, dor e situações de perigo, b) estímulos que induzem necessidades primárias: alimentação, água, dormir, temperatura, clima, c) estressores do desempenho: super exigência, falha, crítica, censura e elevada responsabilidade e d) estressores sociais: isolamento social, conflitos pessoais, mudança de hábito, morte de parentes, entre outros (SAMULSKY, 1995). Desta maneira valoriza-se as particularidades de cada desportista, psicólogos que atuam na área do esporte, tramam estratégias para cada atleta superar seus limites, de maneira individual.

Em uma competição podemos separar em dois os fatores causadores de estresse: interpessoal e situacional. O fator interpessoal é

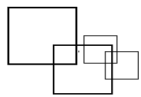


aquele que é associado a experiências anteriores, como: autopercepção, habilidades, cognição, capacidades, estados psicológicos e percepção da importância de outras pessoas no processo. Já o fator situacional é específico da competição: adversários, árbitros, interferência de técnicos e companheiros, situações de jogo, contusões e medo, entre outros (DE ROSE JUNIOR, 1995).

Segundo Machado (1997) os atletas que obtinham melhores resultados eram também os que possuíam melhores índices relacionados a habilidades psicológicas. No decorrer da prática esportiva em competições, treinos e outras situações o atleta fica sujeito a cargas estressantes que podem promover seu melhor desempenho, minimizando ou neutralizando a condição perigosa ou desagradável, assim podendo controlar o estresse e possíveis tensões.

Machado (1997) diz que o atleta durante o período de pré-competição está em estado de estresse alto, por não saber o que acontecerá na competição. Mas, que durante o decorrer do evento este estresse diminui, o que ocasiona um leve relaxamento, e este relaxamento pode aumentar depois do término, contudo existe uma ansiedade natural do atleta devido a repercussão do resultado da competição.

Bedin (2010) afirma que em modalidades de luta, nas quais existem contato mais ríspido e com a presença e participação de torcedores, pode proporcionar ao atleta uma sensação de segurança e confiança, mas isso pode mudar com a mesma forma e intensidade para sentimentos de raiva e decepção, o que pode desmoralizar o atleta, levando-o a perder a



confiança e o sentimento de segurança. O autor ainda salienta que não se pode descartar que em modalidades de lutas, a influência da ansiedade e do estresse na agressividade estão embutidos em seus praticantes.

Pode-se perceber que o estresse está presente nas mais variadas atividades cotidianas, e que no esporte não seria diferente. No entanto, deve-se levar em consideração as relações entre as reações emocionais, lembrando que há a possibilidade de o estresse trazer reações úteis aos atletas, especialmente se tratando de artes marciais (GIRARDELLO, 2004).

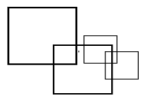
No próximo tópico, apresenta fatos sobre a origem e a história do Karatê suas modificações e seus conceitos.

2.2. Histórico do Karatê

No levantamento sobre os valores tradicionais do Karatê, observou-se uma quase inexistência de literatura que abordasse a introdução e o desenvolvimento da arte marcial, contando apenas com alguns tímidos trabalhos acadêmicos, e com algumas revistas especializadas que abordavam apenas superficialmente a temática (VIANNA, 2009).

Para Nakayama (1987), ocorreu a difusão histórica por meio da difusão oral na cultura oriental, o que permitiu uma confusão entre o real e o folclórico.

Segundo fatos históricos, o Karatê teve sua verdadeira origem por meio de um monge indiano chamado Bodhidhama, que em meados do século V caminhou em direção a China para fundar um mosteiro budista. Lá ele desenvolveu técnica de luta sem armas, denominada,

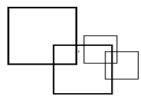


Shao Lim Su Kempo com o objetivo da manutenção da saúde, e de auto defesa. Mediante a execução de exercícios penosos, ele pretendia fortalecer o corpo para uma morada da paz de espírito, e a verdade religiosa (SASAKI, 1989).

O intercâmbio comercial e cultural entre a China e as ilhas vizinhas possibilitou que fosse introduzida na Ilha de Okinawa, Ilha próxima ao território Japonês, as técnicas de lutas chinesas (SASAKI, 1989). Com o anexo de Okinawa ao território Japonês e com a proibição do uso de armas imposta pelos japoneses aos nativos da ilha, com o intuito de evitar provável resistência dos nativos a opressão militar japonesa, fez com que os nativos buscassem no uso de utensílios do cotidiano e no próprio corpo seus meios de autodefesa (NAKAYAMA, 1987).

Para Funakoshi (1994), por ser a única forma de defesa da população da Ilha de Okinawa, durante o período medieval, o Karatê não podia ser revelado para qualquer estranho, assim se autoimpondo a proibição da escrita sobre a arte, e explicando assim a escassez de literatura a respeito da arte marcial. Segundo (NAKAYAMA, 2009), os treinos eram realizados em lugares secretos, e com alunos especialmente escolhidos por cada mestre.

Os ensinamentos de Karatê foram mantidos em segredo durante muitos anos, até que em 1916 o mestre Funakoshi foi convidado para fazer uma apresentação fora da Ilha de Okinawa, no núcleo de artes marciais, na cidade de Kioto-Japão. E, três anos mais tarde, a convite do Ministério de Educação Japonês, se apresentou na cidade de Tóquio, devido ao sucesso das apresentações, Funakoshi foi solicitado a dar



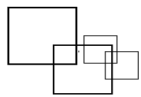
palestras e treinamentos de Karatê nas escolas de Tóquio (FUNAKOSHI, 1989).

Funakoshi é considerado o “Pai” do Karatê moderno até os dias atuais, por tê-lo modificado filosoficamente. A palavra “Karatê Dô” tem como significado ter a mente livre da maldade do egoísmo e da vaidade (Kara-te) e busca pelo caminho ou disciplina a seguir por toda vida (Dô), tudo isso para a busca da formação da personalidade. (NAKAYAMA, 1987; SILVARES, 1987; FUNAKOSHI, 1989).

O Karatê estilo Shotokan, se divide em confederações, tendo entre elas as três principais, o Karatê Tradicional, o Inter Estilos e o Karatê Oficial, na qual abordaremos a seguir nesta pesquisa.

De acordo com Historia da ITKF (2015) o Karatê Tradicional, tem como missão fundamental a missão de manter o conceito e desenvolvimento do Karatê, mas sem perder suas origens e fundamentos de budô.

O Karatê Inter Estilos é filiado a World Union Karatê Organization, órgão internacional presente em mais de 70 países e com representatividade em 5 continentes. Tem como sua principal característica o reconhecimento e a aceitação de qualquer estilo de Karatê, bastando apenas a ela estar filiada a CBKI, sem a proibição de participação em outras confederações (Sobre a CBKI, 2015). Sobre o Karatê oficial abordaremos de forma mais detalhada no próximo tópico, sua origem, regras e desenvolvimento mundial.



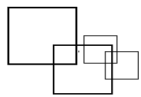
2.2.1 - Historia da Word Karatê Faderation (WKF).

A organização internacional de Karatê foi estabelecida no final da década de 60, com a denominação de Word of Karatê Organization (WUKO), com a tradução de Federação Mundial das Organizações de Karatê. (HISTÓRIA DA WKF, 2014).

Em 16 de Julho de 1970, foi assinado um histórico acordo que envolvia o presidente da União Europeia de Karatê e o presidente da Federação Japonesa de Karatê, com o intuito de organizar em outubro do mesmo ano, na cidade de Tóquio- Japão o primeiro campeonato mundial de Karatê, e com isso consolidando ainda mais a criação da (WUKO), que anos mais tarde passou a ser chamada de wkf. (*Word Karatê Faderation*). (História da WKF, 2014)

Hoje a WKF agrupa 188 Países membros, e é constituída por cinco organizações continentais (AUKO, EKU, OUKO, PUKO, UFAK), e também realizam se anualmente uma competição de enquadramento mundial, seja ela copa do mundo ou campeonato mundial, afirmando assim o Karatê, uma reconhecida maturidade institucional com credibilidade mundial. (HISTÓRIA DA WKF, 2014)

Durante as competições, o Karatê se divide principalmente em duas modalidades esportivas, o *Kata*: que se caracteriza como sendo uma luta imaginária, onde o atleta executa golpes pré-definidos, tendo assim os árbitros o papel de avaliar o atleta na execução correta dos golpes. A palavra *Kata* tem como significado: formas polidas.



Os equipamentos utilizados para competições de Karatê na categoria de *kata* são: *kimono* e faixas, AKA (vermelha) e AO (azul).

Já o *Kumitê*, é a modalidade onde o atleta realiza luta real contra um oponente, utilizando as técnicas treinadas dentro do Karatê, com o intuito de executá- lá de maneira limpa e correta sem provocar risco de dano a integridade física do seu adversário. Na modalidade de *Kumitê* os equipamentos utilizados além do *kimono*, e das faixas vermelha e azul, são também utilizadas as luvas e protetor de boca, e protetores de pés nas cores vermelha e azul, e também protetores de tórax e capacete (HISTÓRIA DA WKF, 2014).

As competições são realizadas em um *Kotô* (área ou espaço destinado para a realização das competições), padronizado com medidas oficiais sempre obedecendo as normas da WKF.

2.2.2- Sistema de graduação por faixas no Karatê e Divisão de categorias por faixas em competições.

O Karatê oficial é tem apresenta uma divisão dos alunos por faixas, onde de acordo com o tempo de prática e a dedicação imposta nos treinamentos o aluno consegue alavancar seu nível de acordo com a faixa utilizada.

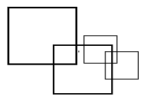
A divisão e cores das faixas seguem a seguinte ordem:

Branca: iniciante, qualquer idade.

Amarela: iniciante, mínimo 6 meses de prática do Karatê.

Vermelha: intermediário 2, mínimo de 1 ano de prática do Karatê.

Laranja: intermediário 1, mínimo 1 ano e meio de prática do Karatê.



Verde: intermediário, mínimo 2 anos e meio de prática do Karatê.

Roxa: avançado, mínimo 3 anos e meio de prática do Karatê.

Marrom: avançado, mínimo 4 anos e meio de prática do Karatê.

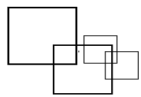
Preta: avançado (professor), mínimo 5 anos e meio de prática do Karatê, e com mais de 16 anos de idade completos.

Destaca se abaixo na Tabela 1 as divisões em campeonatos nacionais da Confederação Brasileira de Karatê, seguindo as regras da organização mundial (WKF) para o qual ela é filiada.

Tabela1- divisão de categorias por graduação

CATEGORIA DE NOVOS	CATEGORIA ESPECIAL
6° Kyu até 3° Kyu (faixa amarela até faixa verde)	2° Kyu acima (faixa roxa até faixa preta)

Fonte: Construção do autor



3. METODOLOGIA

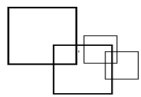
3.1. Característica da Pesquisa

Para este estudo utiliza-se o método de pesquisa descritiva, de caráter quantitativo. Gil (2010) destaca que a pesquisa descritiva busca a descrição das características de uma determinada população. E uma de suas características é a utilização de estratégias padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e observação sistemática.

O autor ainda indica que a pesquisa descritiva é aquela que busca uma diferenciação de característica dos grupos (origem, idade, classe social, etc.), também é utilizada como forma de manutenção da descrição do processo de uma organização, levantamento de opiniões e crenças de certos grupos da população.

3.2. Universo da Pesquisa

A seleção Matogrossense contava com 68 integrantes que foram selecionados através de 4 seletivas regionais, a primeira realizada na Cidade de Cuiabá, seguindo para Rondonópolis, Sinop e Cáceres. Destes 68 atletas, 21 eram do sexo feminino e 47 do sexo masculino. Contudo participaram do estudo 35 atletas, 26 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, com idades que variavam de 10 a 30 anos e média de idade de 15 anos, que integravam a seleção de Karatê oficial do Estado do Mato Grosso e participaram da 1º fase do Campeonato Brasileiro de Karatê Oficial Região 2 realizado em Goiânia-GO, no mês de do ano

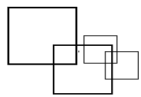


de 2013. Apresentamos as características dos 35 atletas de Karatê, conforme tabela abaixo:

Tabela 02: Características sociodemográfica da amostra em frequência e porcentagem

Variáveis	Categorias N	Feminino N (%)	Masculino N (%)	TOTAL N (%)
Sexo		09	26	35
Tempo de prática do Karatê	01 ano	--	09 (25,7%)	09 (25,7%)
	02 anos	02 (5,7)	02 (5,7%)	04 (11,4%)
	03 anos	--	03 (8,6%)	03 (8,6%)
	04 anos	01 (2,9%)	05 (14,3%)	06 (17,2%)
	05 a 09 anos	06 (17,2%)	04 (11,4%)	10 (28,9%)
	10 anos ou mais	--	03 (8,6%)	03 (8,6%)
Participou de quantos campeonatos estaduais	Até 2	02 (5,7%)	08 (23,2%)	10 (28,9%)
	Até 3	05 (14,3%)	05 (14,3%)	10 (28,9%)
	Até 6	--	04 (11,4%)	04 (11,4%)
	Até 10	--	06 (17,2%)	06 (17,2%)
	Mais de 10	02 (5,7%)	03 (8,6%)	05 (14,3%)
Medalhista nessas competições	Sempre	09 (25,7%)	13 (37,2%)	22 (62,9%)
	Às vezes	--	10 (28,7%)	10 (28,9%)
	Nunca	--	03 (8,6%)	03 (8,6%)
participou de quantas competições nacionais	É a primeira vez	03 (8,6%)	09 (25,8%)	12 (34,4%)
	Até 3	04(11,4%)	12 (34,3%)	16 (45,7%)
	Até 6	02 (5,7%)	02 (5,7%)	04 (11,4%)
	Até 10	--	02 (5,7%)	02 (5,7%)
	Mais de 10	--	01 (2,9%)	01 (2,9%)
Participou de competições internacionais	Sim	01 (2,9%)	02 (5,7%)	03 (8,6%)
	Não	08 (23,2%)	24 (67,2%)	32 (90,4%)
Tem auxílio Psicológico	Sim	02 (5,7%)	02 (5,7%)	04 (11,4%)
	Não	07 (20%)	24(67,2%)	31 (87,2%)

Fonte: Construção do autor



3.3. Instrumentos

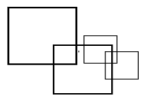
Os dados foram coletados através da utilização do questionário elaborado por De Rose Jr (1998), Lista de Sintomas Pré-Competitivos Infante Juvenil (LSSPCI) (ANEXO A), que podem ser administrados para faixa etária superior e adulta por ter linguagem devidamente adequada às mesmas.

O instrumento identifica 31 sintomas de estresse pré-competitivo no período de 24 horas que antecede a competição. Foi aplicado, também, questionário anamnese (APÊNDICE A), com intuito de levantar as características dos sujeitos da pesquisa, mediante dados básicos de identificação e tempo de prática da modalidade, bem como os estilos praticados e a experiência em campeonatos, além de verificar se recebiam apoio psicológico.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, foi solicitada ao técnico da seleção uma autorização para a realização deste estudo (ANEXO B).

Foi explicado individualmente para cada atleta, a importância deste trabalho, bem como o quanto o resultado poderia ser útil e o procedimento para responder aos questionários. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C). O fato do pesquisador também fazer parte da equipe enquanto atleta facilitou o acesso aos participantes e às coletas. Entretanto, o pesquisador não fez parte da amostra.

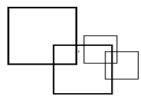


Logo após, os questionários foram respondidos individualmente pelos atletas, na noite que precedia 1º Fase do Brasileiro de Karatê realizado na cidade de Goiânia, no mês de abril de 2013.

3.5. Tratamento/ Análise dos dados

Os dados foram analisados através de estatística descritiva (médias e desvio padrão) a partir dos escores de cada atleta. Conforme proposto por De Rose Junior (1998) as respostas foram classificadas dessa forma: nunca = 1, poucas vezes = 2, algumas vezes = 3, muitas vezes = 4 e sempre = 5. O resultado foi obtido pela soma das respostas que representa o nível de estresse nos momentos que antecedem a competição. O nível de estresse foi apontado a partir da definição da média de cada atleta considerado as 31 respostas dadas, as médias e também o desvio padrão dos grupos analisados por sexo e faixa etária.

Seu escore pode variar de um nível extremo baixo de 1 (muito calmo em competições), um escore médio de 3, definido como moderado e os valores acima de 3 podem ser considerados um sintoma com intensidade acima de moderada. Quanto mais próximo de 5 mais alto o nível de estresse percebido no atleta (extremamente ansioso em competição).



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados que seguem abaixo foram apresentados em forma de tabelas os mesmos foram analisados, discutidos e relacionados com a literatura.

Por meio de dados do questionário aplicado aos atletas, verificou-se que do total de 35 indivíduos, 34% demonstrou o nível de estresse pré-competitivo mínimo, 63% apresentou nível leve, 3% nível moderado.

A tabela a seguir mostra a quantidade de atletas que alcançaram seus respectivos escores de estresse, juntamente com a média de idade de cada grupo.

Tabela 3: resultados obtidos através da soma das respostas e subdividido por grupos, e a Média de idade.

SOMA DAS RESPOSTAS	N°	MÉDIA DE IDADE
até 1	00	--
De 1,1 até 2	03	14,5
De 2,1 até 3	08	15
De 3,1 até 4	23	17
De 4,1 até 5	01	14

Fonte: Construção do autor

N°= Numero de atletas

Podemos visualizar na tabela 3 que dentre os 35 atletas, 3 apresentam nível baixo de estresse, 8 apresentam um nível moderado de estresse, 24 apresentam um nível já considerado acima do moderado.

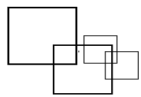


Tabela 4- Recebe algum acompanhamento psicológico?

	N°	MÉDIA	DP
Sim, recebo	3	3,44	0,22
Não, não recebo.	32	3,04	0,63

Fonte: Construção do autor

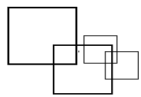
Destaca-se na Tabela 4 a média e desvio padrão de estresse conforme informado pelo atleta se recebiam auxílio psicológico ou não no questionário sócio demográfico. Notou-se que ambos obtiveram médias que ficaram acima do índice moderado de estresse, mas percebe-se que os que recebem acompanhamento tiveram um índice de média maior comparado aos que não recebem nenhum acompanhamento.

Quebéc (2007) destaca que a preparação psicológica para atletas de alto rendimento deve ser intimamente ligada à estrutura da equipe pela qual ele representa. A preparação psicológica também deve ser direcionada à competição que o atleta participará para a qual se deve traçar a estratégia de curto prazo que necessitam estar de acordo com o potencial de resultado da equipe e que possam delinear resultados alcançáveis. Tal estratégia é de fundamental importância, pois irá direcionar a equipe para um mesmo objetivo, evitando assim frustrações e resultados pífios.

Tabela 5- Médias e desvios padrões agrupados por idade do sexo masculino.

IDADE	N°	MÉDIA	D.V
Até 17 anos	21	2,89	0,44
De 18 a 25 anos	3	2,72	0,83
De 26 a 30 anos	2	3,03	0,2

Nota: Construção do autor



Nota-se na Tabela 5 a média e o desvio padrão dos atletas do sexo masculino, separados por faixas etárias, para uma melhor análise da média dos níveis de estresse durante o período que antecedia a competição. Pôde-se perceber que os níveis de estresse da idade até 17 anos e a de 19 a 25 anos obtiveram índices dentro da margem considerada moderada, já a faixa etária de 26 a 30 anos alcançaram índices considerados com intensidade acima da moderada.

Bedin (2010) afirma em seu estudo com judocas, que atletas com faixa etária de 26 a 30 anos apresentam maiores escores de estresse se comparado a outras faixas etárias devido a uma grande sobrecarga e demasiada pressão e responsabilidade por resultados. A grande cobrança por bom desempenho verificada nas respostas pode afetar o desempenho dos atletas em competições.

Já os atletas da faixa etária até 17 anos e 18 a 25 anos tiveram escores considerados moderados, isso pode ser explicado devido a pouca experiência e, provavelmente, menor cobrança, o que acarreta em menor responsabilidade durante as competições de âmbito nacional, que pode observado através das respostas obtidas durante a pesquisa.

Encontra-se na Tabela 5 a média e o desvio padrão obtidas do nível de estresse de todos os participantes do sexo feminino que responderam ao instrumento durante a competição. Pode-se analisar que os níveis de estresse representados acima estão nos índices considerados acima da moderada de acordo com o escore, tanto até 17 anos, quanto a de 18 a 25 anos.

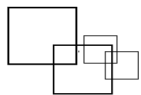


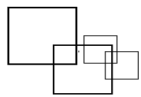
Tabela 6- Medias e desvios padrões agrupados por idade do sexo feminino.

IDADE	Nº	MÉDIA	D.V
Até 17 anos	08	3.60	0,34
De 18 a 25 anos	01	3.74	00

Nota: Construção do autor

Becker Jr. (2002) relata que a sensação de estresse atua de forma diferenciada em cada atleta, e constata que o estresse apresenta um maior nível em atletas do sexo feminino em relação ao sexo masculino, podendo modificar de acordo com a pouca idade e a falta de experiência. Okasaki (2005) relata que muitas atletas de alto rendimento do sexo feminino de variadas modalidades esportivas, demonstraram ótimos resultados em treinos e em competições de pouca expressão, atingindo patamares que se equiparam aos melhores do mundo, mas que ao se depararem com competições de maior importância não conseguem manter os mesmos ótimos resultados dos treinos.

De acordo com Santos (2004), que realizou uma pesquisa com judocas de ambos os sexos e analisou a interferência do estado emocional no desempenho competitivo nos lutadores, existe uma diferença entre as atletas de sexo feminino e os de sexo masculino. As mulheres apresentaram maiores índices de estresse em relação aos homens. Tal estudo também foi realizado com a utilização do



instrumento Lista de Sintomas de Estresse Pré-competitivo elaborado por De Rose Jr (1998).

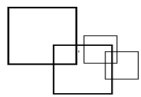
Tabela 7- Medias e desvios padrões agrupados por sexo.

SEXO	Nº	MÉDIA	D.P.
Feminino	9	3,62	0,32
Masculino	26	2,92	0,59
Total	35		

Fonte: Construção do autor

Encontra-se na Tabela 7 dados de média e desvio padrão de estresse de todos os atletas que realizaram a coleta de dados durante o período que antecedia a competição separados por gênero. Faz-se a análise de que os níveis de estresse constatados nos atletas de sexo masculino estão nos índices considerados moderados, já as atletas de sexo feminino encontram-se com índices considerados com intensidade acima de moderada.

As atletas do sexo feminino têm maior propensão a se estressarem durante o período de pré-competitivo (BACKER JR, 2000). Jones e Cales (1989) justificam que esta tendência de maior estresse das atletas do sexo feminino, pode ser caracterizada pelo fato das mulheres terem menos chances no universo do esporte de alto rendimento quando comparadas aos homens, assim não tendo a chance de ter tanta



experiência quanto os homens, a pressão por resultado é igual para as mulheres, mas as mesmas apresentam menos experiência.

Carvalho (2010) afirma em sua pesquisa com atletas de Karatê-Dô Tradicional, que perante situações de competição as mulheres caratecas tendem a ser mais estressadas que os homens.

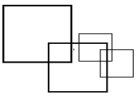
Tabela 8- Médias e desvio padrão agrupados por categorias e faixas.

FAIXAS	N°	MÉDIA	D.P
Branca até verde	26	2.97	0,67
Roxa até preta	9	3.36	0,27

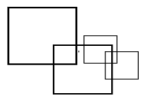
Destaca se na Tabela 8 a média e o desvio padrão dos participantes da pesquisa conforme a graduação. Nota se na tabela que os atletas com graduação mais baixa (branca até verde), obtiveram médias de estresse consideradas de categoria moderada, enquanto os atletas de graduação mais elevada (roxa até preta) apresentaram resultados de média de estresse considerados acima da categoria moderada.

Bedin (2010) afirma em seu estudo com lutadores de Jiu Jitsu que, devido ao confronto homem-a-homem, houve aumento do nível de estresse pré-competitivo, até mesmo para os atletas mais experientes, e com larga maturidade em competições.

Pode se caracterizar um maior escore dos níveis de estresse dos atletas de graduação maior e com experiência mais ampla, pelo fato desta



categoria apresentar um maior nível de competitividade e dificuldade, assim se tornando um fator estressor a mais para os participantes.

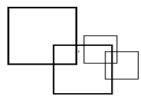


CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado de competir é enfrentar desafios, superar limites, demonstrar sua capacidade e habilidade, além de seus movimentos tanto trabalhados durante os treinos. Isso pode ser feito tanto individualmente quanto em grupos e é uma grande fonte de estresse para atletas quando é dirigida a ambientes de competição.

Nos resultados analisados foi possível afirmar que a média de estresse geral alcançou um nível considerado moderado, com variância quando comparado os sexos e também quando comparado graduações, onde o sexo feminino apresentou índices de média de estresse mais alta com um patamar considerado acima da moderada, e os atletas de graduações mais elevadas também alcançaram maiores índices de estresse, que pode ser explicada devido a grande demanda de responsabilidade e pressão interna onde ele se cobra por bons resultados, e externa na qual se encaixa a pressão por resultados feita por técnicos, companheiros de equipe e torcedores no qual eles são expostos, além do maior nível técnico de sua categoria.

Com relação às diferentes faixas etárias, os atletas de Karatê Oficial do sexo masculino com idade até 17 anos, juntamente com os de faixa etária entre 18 e 25 anos tiveram médias consideradas moderadas, apesar de ainda não terem um alto nível de experiência se comparado com atletas com mais idade. Acredita-se que eles se mantêm com um nível moderado de estresse por ainda não apresentarem uma carga muito elevada de responsabilidade por resultados, no entanto atletas com idade



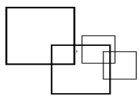
entre 26 e 30 anos obtiveram escores mais elevados, o que é demonstrada em suas respostas.

O fator limitante ocorreu durante a análise dos dados onde não foi possível fazer o levantamento dos atletas com idade superior a 30 anos, porque eles competiam em dias diferentes do restante dos atletas, logo ficou inviável fazer a comparação com o restante dos atletas, e ainda podemos frisar a baixa incidência de atletas do sexo feminino, o que dificultou um maior aprofundamento na análise entre os sexos.

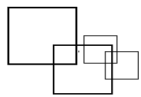
Os resultados de média de nível de estresse encontrados em atletas que recebem ou não auxílio psicológico, demonstraram uma pequena variância, na qual os atletas que informaram receber algum auxílio psicológico mantiveram índices mais altos de nível de estresse. Isso pode ser explicado pelo fato de que este suporte psicológico recebido pelo atleta não foi fornecido pela federação, assim não tendo um foco pré-definido para aquele evento de qualquer forma não houve controle sobre o tipo de auxílio recebido e novos estudos deveriam ser feitos nesse sentido.

Muitos estudos ainda devem ser realizados para verificar o nível de estresse em lutadores, nos quais se fizesse uma melhor descrição entre os sexos, faixas etárias e graduação.

O esporte de alto rendimento por apresentar um alto grau de dificuldade, onde em grande parte das vezes as disputas são decididos em pequenos detalhes, e que um simples vacilo pode diferenciar a medalha de ouro da de prata, estudos relacionados aos níveis de estresse acabam se tornando de suma importância nesse meio competitivo, onde



resultados como os desta pesquisa podem servir de base para o planejamento de futuras competições, e que os atletas possam serem amparados tanto físico-tecnicamente quanto mentalmente.



REFERÊNCIAS

BECKER JR. B. **Manual de psicologia do esporte & exercício.** Porto Alegre. Editora. Nova:Prova: 2000.

BEDIN, Vanessa. **B. estresse pré-competitivo em atletas de Jiu-Jitsu.** Chapecó, 2010. trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciada (Educação Física). Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira. **Fatores de Stress em Jogadores de Futebol Profissional.** Campinas, SP. Editora [s.n.]. 2000.

CARVALHO, Gécica. C. **Níveis de estresse pré-competitivo em atletas de Karatê-Dô Tradicional.** Cuiabá, 2010. 48.f, trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciada (Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso.

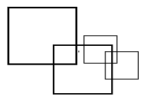
COUTO, H.A. **Stress e qualidade de vida dos executivos.** Rio de Janeiro. Editora COP: 1987.

De ROSE JUNIOR, D. **“Stress” pré-competitivo no esporte infanto-juvenil: elaboração e validação de um instrumento.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FUNAKOSHI, G. **Karate-do Nyomon: the master introductory text.** Editora Kodansha. Tókyo: 1994.

FUNAKOSHI, G. **Karate-do Kyohan.** In: SASAKI, Y. **Clínica de esportes: karatê.** São Paulo, Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo: 1989.

GIL CA. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo, Editora Atlas: 2010.



GIRARDELLO, R.J.R. **A relação entre o cortisol sanguíneo e o estresse pré-competitivo em lutadores de caratê de alto rendimento.** Curitiba, 2004. 62.f Dissertação de mestrado (Educação Física). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em < <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca>> Acesso em 23/11/2014.

HISTÓRIA DA ITKF. **O que é itkf 2015,** Disponível em < <http://www.itkf.org/about.php> acessado em 17/01/2015 as 10h50min.

HISTÓRIA DA WKF. **História e origem da wkf no mundo 2014,** Disponível em < www.wkf.net/world...past...world...karate.../8/ acessado em 27/09/2014 às 16h40min.

HISTÓRICO DA CBKI. **Sobre a História da cbki 2015,** Disponível em < <http://www.cbki.com.br/?pg=cbki> acessado em 16/01/2015 as 12h15min.

JONES, J. G. Y CALE, A. Relationships between multidimensional competitive anxiety and cognitive motor subcomponents of performance. *Journal of Sports Sciences*, 7, 229-240, p.1989.

JUDO QUEBÉC. **La psychologie sportive.** Emotion, 2007, p. 1-7. Disponível em: http://www.judoquebec.qc.ca/IMG/pdf/13_Psychologie_sportive.pdf. Acesso em 05/12/2014 às 21h35min

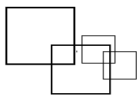
KELLER, Birgit. **Estudo comparativo dos níveis de cortisol salivar e estresse em atletas de luta olímpica de alto rendimento.** Curitiba, 2006.

LIPP, M. N. **Como enfrentar o estresse.** 4. ed. Editora Ícone: São Paulo: 1998.

MACHADO, A. A. & PAULINETTI, A. P. M. **“Stress” e a performance esportiva.**

Psicologia do Esporte Temas Emergentes. Editora Ápice: Jundiaí: 1997.

NAKAYAMA, M. **A dinâmica do karatê: técnica de parada e contra-ataque.** Bilbao, Editora Fher: 1987.



OKAZAKI, Fabio Heitor Alves. Estudo da relação da auto-estima com o estresse précompetitivo e performance do atleta de voleibol feminino de alto rendimento. Curitiba, 2005.

SAMULSKI, D. Psicologia do Esporte. Editora Manole, São Paulo: 2002.

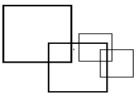
SAMULSKI, D. Psicologia do Esporte: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Imprensa Universitária-UFMG, 1995.

SANTOS, O. S.A. Ninguém morre de trabalhar: o mito do stress. São Paulo, Editora IBCB: 1988.

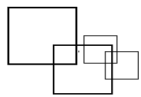
**SANTOS, Pablo silva machado bispo. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon, 2007. Disponível em: <http://pt.shvoong.co9ticahenri-wallon/>
Acesso em: 12/12/2014 as 09h10min**

SASAKI, Y. Clínica de esportes: karatê. 2 ed. São Paulo, Editora São Paulo. Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo: 1989.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. Aprendizagem e Performance Motora. Porto Alegre, Editora Artmed: 2001.



APÊNDICE A



FICHA DE ANAMNESE

DATA ____/____/2013

HORÁRIO _____

IDADE: _____

SEXO: () Masculino () Feminino

FAIXA: _____

1) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TREINA KARATÊ?

- () 1 ano () 2 anos () 3 anos
() 4 anos () 5 a 09 anos.....() 10 anos ou mais

2) JÁ PARTICIPOU DE QUANTOS CAMPEONATOS ESTADUAIS?

- () Até 2 () Até 3
() Até 6 () Até 10
() Mais de 10

3) APRESENTOU COLOCAÇÃO RELEVANTE EM CAMPEONATOS

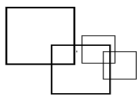
(É MEDALHISTA NESSAS COMPETIÇÕES?).

- () Sempre () As vezes
() Nunca

4) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE COMPETIÇÕES DE NÍVEL NACIONAL? QUANTAS?

- () É a primeira vez () Até 3
() Até 6 () Até 10
() Mais de 10

5) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE COMPETIÇÕES INTERNACIONAIS?



Sim

Não

6) PARTICIPARÁ DE QUAIS ESTILOS (CATEGORIAS)?

Kata

Kunitê IDADE:

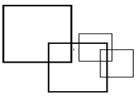
PESO:

7) VOCÊ RECEBE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO?

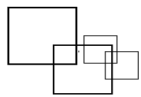
Sim

Não

**ESTE ACOMPANHAMENTO É OFERECIDO PELA SUA
EQUIPE? SIM NÃO**



ANEXO A



LISTA DOS SINTOMAS DE "STRESS" PRÉ - COMPETITIVO INFANTO JUVENIL (LSSPCIJ)

Caro atleta:

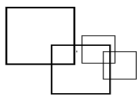
Estamos interessados em conhecer algumas coisas relacionadas à competição. Tente se lembrar de tudo que acontece com você no período de 24 horas antes de uma competição e marque com um X ou um círculo o número que corresponde à escolha, de acordo com a classificação apresentada abaixo. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhuma resposta em branco.

1 = Nunca 2 = Poucas vezes 3 = Algumas vezes 4 = Muitas vezes
5 = sempre

1	Meu coração bate mais rápido que o normal	1	2	3	4	5
2	Suo bastante	1	2	3	4	5
3	Fico agitado (a)	1	2	3	4	5
4	Fico preocupado (a) com críticas das pessoas	1	2	3	4	5
5	Sinto muita vontade de fazer xixi	1	2	3	4	5
6	Fico preocupado (a) com meus adversários	1	2	3	4	5
7	Bebo muita água	1	2	3	4	5
8	Roo (como) as unhas	1	2	3	4	5
9	Fico empolgado (a)	1	2	3	4	5
10	Fico aflito (a)	1	2	3	4	5
11	Tenho medo de competir mal	1	2	3	4	5
12	Demora muito pra dormir	1	2	3	4	5
13	Tenho dúvidas sobre minha capacidade de competir	1	2	3	4	5
14	Sonho com a competição	1	2	3	4	5
15	Fico nervoso (a)	1	2	3	4	5
16	Fico preocupado (a) com o resultado da competição	1	2	3	4	5
17	Minha boca fica seca	1	2	3	4	5
18	Sinto muito cansaco ao final do treino	1	2	3	4	5
19	A presença de meus pais na competição me	1	2	3	4	5
20	Falo muito sobre a competição	1	2	3	4	5
21	Tenho medo de perder	1	2	3	4	5
22	Fico impaciente	1	2	3	4	5
23	Não penso em outra coisa a não ser na competição	1	2	3	4	5
24	Não veio a hora de competir	1	2	3	4	5
25	Fico emocionado (a)	1	2	3	4	5
26	Fico ansioso (a)	1	2	3	4	5
27	No dia da competição acordo mais cedo que o	1	2	3	4	5
28	Tenho medo de decepcionar as pessoas	1	2	3	4	5
29	Sinto-me mais responsável	1	2	3	4	5



ANEXO B



Cuiabá, 30 de Maio de 2013.

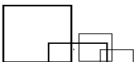
Ilma Senhor
MD. Diretor técnico da Seleção Mato Grossense de Karatê Oficial
José Wilson dos Santos

Prezado Senhor,

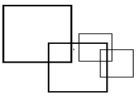
Vimos por meio deste solicitar a V. S. Autorização para que o aluno Thiago Félix Souza de Sá, matrícula nº 200611504040 do curso de Licenciatura em Educação Física desta universidade, venha realizar, pesquisa de campo referente a sua monografia “ Avaliação dos níveis de estressa dos atletas da seleção de Karatê Oficial em período Pré-competitivo “ para conclusão da disciplina de Conclusão de curso, no período de 30 de Maio do ano de 2013.

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,



ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

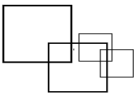
Cuiabá - MT, _____ de _____ de _____.

Convidamos você para participar de uma pesquisa a ser realizada na Faculdade de Educação Física, com o tema “_____”. Para tanto, necessitamos o seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo avaliar o estresse pré-competitivo _____ . Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados _____. A pesquisa será realizada _____

Sua identidade será preservada, pois cada sujeito será identificado por pseudônimos. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos.

As pessoas que realizarão a pesquisa serão o acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá e a professora Ms. Eliane Souza Oliveira dos Santos orientadora da pesquisa. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final



deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, a outra é do (a) pesquisador (a) responsável.

Agradecemos desde já sua atenção!

Pesquisadores responsáveis:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Cuiabá, dede.....