

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CAROLINA GABRIEL GOMES

**ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA NA EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE APOIO A
INCLUSÃO DE GOIÁS**

Goiânia

2011

CAROLINA GABRIEL GOMES

**ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA NA EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE APOIO A
INCLUSÃO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical e Musicoterapia

Orientadora: Prof^ª: Dr^ª Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira

Goiânia

2011

CAROLINA GABRIEL GOMES

**ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA NA EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE APOIO A
INCLUSÃO DE GOIÁS**

Dissertação defendida no Curso de Pós-graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 11 de junho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira – UFG
Presidente da banca

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos – CBM - RJ
Membro da banca

Profª. Dra. Fernanda Albernaz – UFG
Membro da banca

Profª. Dra. Leomara Craveiro de Sá UFG
Membro da banca

Profª. Dra. Sandra Rocha do Nascimento – UFG
Membro suplente da banca

A Deus pela dádiva da vida, aos meus pais amados, que sempre cuidaram de mim em todos os momentos de *trans-formação* e ao meu querido marido, maior incentivador e apoio sempre presente. Vencemos mais esta etapa!

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora dessa dissertação, Profa. Dra. Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira, pela confiança em mim depositada e pela dedicação presente em cada encontro de orientação.

À Profa. Dra. Leomara Craveiro de Sá, pelo privilégio de tê-la como orientadora no primeiro ano do Mestrado, tendo uma grande contribuição no início desta pesquisa.

À Profa. Dra. Claudia de Oliveira Zanine, Coordenadora do programa de Pós-graduação em Música da EMAC-UFG, pelo incentivo e compreensão.

À Profa. Dra. Fernanda Albernaz que tanto me ensinou durante suas disciplinas e que muito contribuiu durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Sandra Rocha do Nascimento por seus inúmeros trabalhos que sempre me inspiraram e pelo incentivo, amizade e carinho de sempre.

Ao ilustre convidado prof. Marco Antônio Carvalho Santos pela prontidão em aceitar participar da banca examinadora.

A todo o corpo docente do programa de Pós-graduação em Música da EMAC-UFG, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

À Secretaria Estadual de Educação de Goiás pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Às três profissionais da Equipe Multiprofissional a qual pude conviver e aprender a admirá-las como mulheres e profissionais.

Às diretoras das duas escolas que permitiram a realização desta pesquisa e todos os profissionais que tive a oportunidade de conhecer.

Aos amigos do mestrado e da musicoterapia que contribuíram com ricas reflexões.

RESUMO

GOMES, Carolina Gabriel. **Estudo sobre a inserção do musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da rede estadual de apoio a inclusão de Goiás**. Dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da EMAC-UFG, na linha de pesquisa Educação Musical e Musicoterapia. Buscou-se verificar a possibilidade de inserção do profissional musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, visando ampliar as ações desenvolvidas através de intervenções musicoterapêuticas, beneficiando o serviço de apoio e orientação as escolas atendidas. Acredita-se que por meio da música e seus elementos, utilizados numa abordagem musicoterapêutica, é possível desenvolver positivamente as relações entre professores, familiares e alunos, favorecendo, qualitativamente, o ambiente escolar. O referencial teórico assenta-se nos estudos interdisciplinares na área da Educação, Musicoterapia, Teoria Sistêmica e estudos sobre grupos e equipes. A pesquisa de caráter qualitativo baseou-se no estudo de caso, utilizando-se da observação participante, das intervenções musicoterapêuticas e das entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados, numa atuação multidirecional sustentada na escuta musicoterapêutica mediando observações, ações e entendimentos acerca do contexto escolar como um todo. Foi possível vivenciar a rotina de trabalho da Equipe Multiprofissional, e identificar dificuldades como a desarticulação de ações e contraposição de discursos que permearam o ambiente educacional, bem como, identificar ações que o musicoterapeuta pode desenvolver ao ser inserido na mesma. Ampliou-se assim o campo de trabalho do profissional musicoterapeuta, possibilitando sua atuação em diferentes espaços com diversas clientela. A quebra de paradigmas foi possível através da Teoria Sistêmica e do Pensamento Complexo que agrega as disciplinas e considera a escola como um organismo vivo em constante transformação.

Palavras-Chave: Musicoterapia na Educação, Equipe Multiprofissional, Teoria Sistêmica.

ABSTRACT

GOMES, Carolina Gabriel. **Study on the insertion of music therapist in Multiprofessional Team network supporting the inclusion state of Goiás.** Dissertation of graduate program in Music. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

This research masters, developed in the graduate program in music of EMAC-UFG, in the line of research on music education and music therapy. Sought to verify the possibility of entering the professional music therapist in Multiprofessional Team from the Secretariat of education of the State of Goiás, to expand the actions developed through speeches musicoterapêuticas, enjoying the support and guidance schools met. It is believed that through music and its elements, used a musicoterapêutica approach, it is possible to develop positive relationships between students and teachers, family, favouring, qualitatively, the school environment. The theoretical reference is based on interdisciplinary studies in education, music therapy, Systemic Theory and studies about groups and teams. Qualitative character search based on case study using the participant observation, interventions music therapeutic and semi-structured interviews and data collection instruments, a sustained listening multidirectional performance music therapeutic mediating observations, actions and understandings about school context as a whole. Unable to experience the routine work of Multiprofessional Team, and identify difficulties as the disarticulation and contraposition of speeches that permearam the educational environment as well, to identify actions which the music therapist can develop to be inserted in it. Expanded the field of professional music therapist, allowing his performance in different spaces with diverse clientele. Breaking paradigms was possible through the Systemic Theory and complex thought that aggregates the disciplines and sees school as a living organism in constant transformation.

Keywords: Music therapy education, Multiprofessional Team, Systemic Theory.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | BUSCANDO NOVOS CONHECIMENTOS | 15 |
| 1.1 | A TEORIA SISTÊMICA | 15 |
| 1.2 | A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: INOVAÇÕES, VALORES E ÉTICA | 21 |
| 1.2.1 | Educação Especial | 29 |
| 1.3 | GRUPO E/OU EQUIPE NAS ESCOLAS | 31 |
| 2 | MUSICOTERAPIA – COMO É POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO? | 38 |
| 2.1 | A MÚSICA CONECTANDO A EMOÇÃO | 39 |
| 2.2 | A MUSICOTERAPIA EM BUSCA DO ENCANTAMENTO NA ESCOLA | 43 |
| 2.3 | MÚSICA, MUSICOTERAPIA: MULTI, PLURI, INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE | 51 |
| 3 | A PESQUISA QUALITATIVA COMO CAMINHO METODOLÓGICO | 57 |
| 3.1 | FASE EXPLORATÓRIA | 59 |
| 3.2 | FASE DE COLETA DE DADOS E EXPLORAÇÃO DO CAMPO | 63 |
| 3.2.1 | Observação Participante | 64 |
| 3.2.2 | Intervenções Musicoterapêuticas | 65 |
| 3.2.3 | Entrevistas Semi-Estruturadas | 68 |
| 3.3 | FASE DE ANÁLISE DOS DADOS | 69 |
| 4 | A MUSICOTERAPIA EM UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: OUVINDO A VOZ DOS ATORES | 70 |
| 4.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA | 70 |
| 4.2 | DADOS COLETADOS | 72 |
| 4.2.1 | Observação Participante | 73 |
| 4.2.1.1 | Reuniões gerais de equipe | 73 |
| 4.2.1.2 | Presença nas escolas | 80 |
| 4.2.2 | Intervenções Musicoterapêuticas | 84 |
| 4.2.2.1 | Intervenções Musicoterapêuticas realizadas na escola A | 85 |
| 4.2.2.2 | Intervenções Musicoterapêuticas realizadas na escola B | 90 |
| 4.2.3 | Entrevistas Semi-estruturadas-Questionários | 98 |
| 5 | INTEGRANDO SITUAÇÕES E COM-PARTILHANDO RESIGNIFICAÇÕES | 105 |
| 6 | É PRECISO CONTINUAR | 121 |
| | REFERÊNCIAS | 125 |
| | ANEXOS | 133 |

INTRODUÇÃO

A inclusão, tanto escolar quanto social, é um tema que ocupa recorrentemente as páginas de jornais e noticiários de TV, sustentando como premissa básica a necessidade da construção de uma sociedade democrática e inclusiva, onde todos tenham assegurado o seu lugar como cidadãos e sejam respeitados enquanto indivíduos na comunidade.

Segundo artigo publicado na Revista Profissão e Mestre (GANDOLPHO, 2008), o mais recente Censo Escolar, realizado em 2006, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, constatou que 266.464 estudantes portadores de necessidades educacionais especiais¹ se matricularam em escolas regulares. Destes, 164.690 em instituições municipais, 92.305 em estaduais, 9.336 em privadas e outros 133 em federais. A elevada taxa de inclusão desses estudantes em classes comuns e a redução no ritmo de crescimento das matrículas em escolas especializadas consolidam a tendência da política de inclusão nacional defendida pelo governo brasileiro nos últimos anos, buscando a inclusão de todos os alunos.

Para González e Branco (2007), a educação especial e a escola inclusiva, embora tenham uma legislação nacional e internacional que as respaldem, precisam ser compreendidas sob vários olhares para que possam, realmente, se efetivar. Segundo os autores, a política de inclusão tem sua matriz na Carta de Jomtien - 1990, no Plano Nacional de Educação para Todos - 1990 e na Declaração de Salamanca - 1994. Estes eventos e estudos levaram a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001), na qual se fundamentam hoje as políticas de educação inclusiva no Brasil.

Segundo Gomes e Ray (2008), a proposta de inclusão escolar fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais (BRASIL, 1988; 1990) e internacionais (UNESCO, 1994), vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar os setores sociais. A partir desta perspectiva, a educação torna-se um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. No entanto, é na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais que a discussão ganha foro e também revela as carências e os desafios sociais que historicamente permearam a nossa sociedade, deixando até hoje, resquícios marcantes da ineficiência das políticas educacionais em nosso país.

¹ De acordo com a Lei Complementar n. 16/98 e a Lei n. 9.394/96 art. 80, entende-se por educandos portadores de necessidades especiais, todas as crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorram de suas características advindas de deficiências ou de suas dificuldades de aprendizagens, permanentes ou transitórias.

Segundo Tessaro (2007), a inclusão educacional na forma em que vem se efetivando, está longe de atender ao ideal de igualdade de oportunidades e aprendizagem para todos. Fica distante também dos preceitos estabelecidos na Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, da política e da prática da educação para os alunos com necessidades especiais, e recomenda que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos.

Pesquisas como as de Tessaro (2007), González e Branco (2007) e Gomes e Ray (2008) têm confirmado que a inclusão escolar vem se desenvolvendo de forma inadequada, longe do proposto nessa Declaração.

Com base nestes estudos, fica evidente que não se deve simplificar o complexo, sustentando a ideia de que incluir signifique apenas mudar o aluno de endereço, ou seja, retirá-lo da escola especial ou classe especial e encaminhá-lo a classe comum do ensino regular. São muitos os fatores envolvidos que, sem dúvida, são desconsiderados ao se trabalhar com a inclusão escolar, como por exemplo, o despreparo dos professores e toda a equipe da escola. Tal despreparo não está relacionado à sua formação acadêmica, mas sim às atitudes e receptividade frente ao acolhimento do aluno especial e o desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem aplicadas visando à transformação do ambiente escolar, não só em sua infra-estrutura física, como a colocação de rampas para cadeirantes, por exemplo, mas principalmente, na questão de um novo olhar sobre a escola e seus alunos, abrindo espaço para que habilidades como a cooperação, o diálogo, a solidariedade e a criatividade, tão importantes para o exercício da cidadania, sejam experienciados por professores, administradores, funcionários, alunos e pais.

Segundo Ferreira (2007), é preciso deixar de pensar a educação numa perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso à instituição escolar, e a permanência nela, se façam dentro de condições viáveis e satisfatórias para todo e qualquer aluno, constituindo-se em direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão. A autora defende uma educação mais humanitária e mais justa, objetivando uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades, e não em suas deficiências, que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração, conscientização e sensibilização, facilitando assim, a inserção dos alunos que apresentam necessidades especiais na escola, fazendo dessa inclusão uma experiência positiva para todos.

A partir da observação desses aspectos, diversas propostas de apoio à inclusão foram estruturadas pelas Secretarias de Educação em todo Brasil, objetivando auxiliar a todos os

envolvidos no contexto escolar, principalmente ao evidenciarem o aumento substancial de matrículas de alunos especiais nas escolas regulares.

A Rede Estadual de Educação de Goiás registrou um aumento de 951,6% de matrículas de estudantes com deficiência no período de 2000 a 2010. Há dez anos, antes da implantação do Programa Estadual para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, havia 1.560 alunos especiais na rede estadual. No 1º semestre de 2010 foram matriculados 14.846 alunos especiais nas escolas da rede estadual (JORNAL O POPULAR, 11 fev de 2010).

Na Secretaria da Educação do Estado de Goiás, o referido programa foi implantado no ano de 2000, em parceria com a Coordenação de Ensino Especial², na perspectiva de valorizar a diversidade humana, buscando construir um sistema educacional de qualidade para todos, de forma que as necessidades dos alunos especiais³ possam ser atendidas dentro de um único sistema inclusivo de educação. Dentro do Programa Estadual de Educação para Diversidade nas Unidades Escolares, encontra-se a Rede de Apoio à Inclusão⁴ que, em parceria com as Subsecretarias, possui a Equipe Multiprofissional⁵ que visa desenvolver ações de apoio à inclusão, envolvendo profissionais da escola, pais, alunos e comunidade. A Secretaria da Educação do Estado de Goiás conta com 30 escolas inclusivas no município de Goiânia e região metropolitana e 285 nos municípios do interior, atingindo os 246 municípios do Estado de Goiás e atendendo aproximadamente 91.636 alunos, sendo que, 16,20% são alunos especiais (JORNAL O POPULAR, 11 fev de 2010).

O movimento inclusivo nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela ética de seu posicionamento social.

Mediante esses aspectos evidenciados no processo inclusivo educacional, e por acreditar que a Musicoterapia possa auxiliar a escola no processo de inclusão escolar como uma nova alternativa de intervenção, buscou-se verificar como o profissional musicoterapeuta poderia ser inserido ao quadro de funcionários da Secretaria Estadual de Educação de Goiás a fim de colaborar no processo inclusivo.

² Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/ensino/especial/projetos.asp>> Acesso em: 25 de março de 2008.

³ Alguns autores utilizam o termo alunos especiais para denominar os alunos com necessidades educacionais especiais.

⁴ Rede de Apoio a Inclusão é denominada também REAI e tem como objetivo auxiliar a escola na compreensão do mundo da diversidade.

⁵ O nome “Equipe Multiprofissional” é usado para designar o coletivo de várias equipes que atuam na rede de Apoio a Inclusão e pode ser composta por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, intérpretes e instrutores de libras e braile.

O tema proposto para este trabalho resulta da trajetória de estudos da autora sobre inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, constituída de diversas ações relacionadas ao tema da inclusão escolar, iniciado com as práticas de estágio no curso de Musicoterapia (EMAC/UFG), avançando nos estudos e discussões nos grupos de estudo sobre Musicoterapia na Educação (NEPAN-UFG), nas práticas de atendimento já como profissional na área educacional e participando como pesquisadora-colaboradora na pesquisa de doutorado “*A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia*” (NASCIMENTO, 2010).

Ao acompanhar o cotidiano de uma escola regular da rede estadual, durante a pesquisa de doutorado acima referida, foi possível conhecer de perto todos os atores⁶ envolvidos no contexto educacional. A partir da aproximação nos diversos momentos da escola, através da atuação como pesquisadora, realizando observações participantes, foi possível identificar alguns comportamentos que denotavam resistência por parte dos atores da escola, dificultando em aceitar a Equipe Multiprofissional e suas propostas de ações na escola, revelando um distanciamento entre os profissionais com a comunidade intra-escolar e extra-escolar⁷.

Nos primeiros contatos com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, com relação à exposição sobre a presente pesquisa, em reunião com a Secretária de Educação do Estado de Goiás, gerentes e coordenadoras do Ensino Especial, ao participar do I Congresso Estadual de Educação para Diversidade (realizado no Centro de Cultura e Convenções de Goiânia, nos dias 23 à 25 de fevereiro de 2010), e assistindo como ouvinte o Curso de Formação Continuada para Equipe Multiprofissional (realizada no Hotel Augustos, em Goiânia, nos dias 15 à 17 de março de 2010), foi possível observar que os profissionais da educação, e principalmente os profissionais da Equipe Multiprofissional, estão permanentemente em busca de novas propostas que promovam dentro das escolas um ambiente relacional mais propício à aprendizagem. A partir do diálogo entre estes profissionais e a intenção da autora quanto à inserção do profissional Musicoterapeuta no quadro de trabalhadores da Secretaria da Educação, definiu-se o objeto de estudo desta pesquisa, propondo a inclusão do Musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional.

⁶ Atores é o termo utilizado no ambiente escolar para denominar toda e qualquer pessoa que atue no espaço escolar, desde os alunos e professores, até a equipe administrativa. Também são incluídos os profissionais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, os familiares e a comunidade, como partícipes da comunidade escolar.

⁷ A comunidade intra-escolar trata-se do conjunto de profissionais que trabalham na escola e os alunos. A comunidade extra-escolar é composta pelos pais, familiares e toda comunidade.

Importa destacar aqui que, no Brasil, existem poucas pesquisas na área da Musicoterapia na Educação. Esta área de aplicação musicoterapêutica está sendo vista como uma possibilidade de avanço das práticas musicoterápicas, favorecendo a construção de conhecimento em diversas atuações neste campo, exemplificados nos trabalhos de: SANTOS (1997), PORTO (2006), NASCIMENTO (2006/2008/2010), BRASIL (2008), GOMES (2008) e NASCIMENTO e DOMINGUES (2009).

Segundo Nascimento e Domingues (2009), a Musicoterapia no contexto escolar e/ou na Educação é um campo a ser explorado, desbravado, suscitando novas investigações na área/.../abrindo novos campos de trabalho/... /um novo paradigma.

Gatti (2003) relata que ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual os profissionais vivem. Intervenções que visam trazer impactos e diferenciais no modo de agir de profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais da existência concreta das pessoas, em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.

Apresentando como esteio fundamental a música e considerando as expressões sonoro-musical individual, cultural e grupal, acredita-se que a Musicoterapia tenha muito a contribuir neste momento de transição que as escolas vivem hoje, em relação ao acolhimento dos alunos inclusos nas escolas regulares, ou seja, nas ações efetivas voltadas à inclusão. Segundo Barcelos (1999), através do ‘fazer musical’⁸ vivenciado pelas experiências musicais em processo musicoterapêutico, é possível diluir barreiras e abrir novos canais de comunicação.

A partir dessas premissas, pressupõe-se que, por meio das intervenções musicoterapêuticas seja possível tornar o espaço escolar um ambiente mais humanizado, que possa propiciar o crescimento pessoal e profissional *de e entre* todos os atores da comunidade escolar.

Conforme Gervais e Jovchelovitch (1998, apud GATTI, 2003), formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e níveis de informação diversificada, parecem ser o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou criação de novas práticas.

Esta pesquisa teve como objetivo averiguar a inserção do musicoterapeuta junto a Equipe Multiprofissional, a fim de colaborar e melhorar a dinâmica do trabalho de apoio nas

⁸ Por fazer musical compreendemos ser o ato criativo entre o musicoterapeuta e o(s) participante(s), utilizando-se desde o corpo como instrumento sonoro-musical, a objetos sonoros e instrumentos musicais.

escolas. Buscou-se também, identificar ações que o musicoterapeuta poderia propor para promover o desenvolvimento das inter-relações entre a Equipe Multiprofissional e a comunidade escolar, contribuindo para a efetividade do processo inclusivo escolar, visando ampliar as discussões sobre a implantação da Musicoterapia no campo da Educação.

A pesquisa do tipo qualitativa utilizou o estudo de caso, que é “um estudo em profundidade de uma unidade social ou cultural” (AMARAL, 1991, p.77). Foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas estaduais da região leste do município de Goiânia. Acompanhou-se o trabalho da Equipe Multiprofissional da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, sendo possível conhecer sua dinâmica de trabalho e propor intervenções musicoterapêuticas no contexto escolar. Na coleta de dados foram realizadas as observações participantes (nos vários momentos vivenciados nas escolas e nas reuniões de equipe); as intervenções musicoterapêuticas que ocorreram nos encontros realizados em conjunto com a Equipe Multiprofissional nas escolas, tendo como participantes os alunos, pais e equipe administrativa e pedagógica; e por fim, as entrevistas semi-estruturadas/questionários que foram aplicadas aos profissionais que compõe a Equipe Multiprofissional pesquisada e, aos profissionais das duas escolas (diretores e professores de recurso). Os dados foram analisados intercruzando as informações obtidas com o referencial teórico apresentado.

Adotou-se como referencial teórico os estudos sobre a Musicoterapia, Teoria Sistêmica, Educação e estudo sobre grupos e equipes, buscando compreender os dados coletados em suas ligações e interconexões. A Teoria Sistêmica possui caráter multidisciplinar em suas formas alternativas de tratar os objetos de investigação, a vida, o mundo, as práticas sociais e, sobretudo, as implicações do investigador com seu objeto de pesquisa (MINAYO, 2006).

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo é apresentado a Teoria Sistêmica, suas características fundamentais e possibilidades de aplicação na área da Educação, bem como, sua aplicação no contexto de trabalhos em grupos nas suas diferentes formas; no segundo capítulo buscou-se esclarecer sobre a aplicabilidade da Musicoterapia na área da Educação, em consonância com a Teoria Sistêmica e suas aplicabilidades no contexto do trabalho em equipe, sinalizando possíveis mudanças para uma melhor atuação na educação; o terceiro capítulo refere-se à orientação metodológica utilizada na pesquisa; o quarto capítulo apresenta os dados obtidos através dos instrumentos utilizados; o quinto capítulo traz a análise e discussão dos dados e, por fim, no capítulo seis são apresentadas as considerações finais.

1 BUSCANDO NOVOS CONHECIMENTOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as bases teóricas utilizadas na pesquisa, apresentando novos conhecimentos e caminhos para se refletir sobre a educação nos dias de hoje. O estudo sobre grupos e equipes foi importante já que a pesquisa teve como sujeitos uma Equipe Multiprofissional atuando na área da educação. Sendo assim, o capítulo se divide em três subcapítulos contemplando respectivamente: a Teoria Sistêmica, A Educação na Contemporaneidade: inovações valores e ética e Grupo e/ou Equipe na escola.

1.1 A TEORIA SISTÊMICA

O ramo de conhecimento da dinâmica de sistemas, originou-se principalmente dos conhecimentos da teoria de feedback⁹ e da teoria dos servomecanismos¹⁰, oriundas respectivamente da cibernética¹¹ e da engenharia. “Do ponto de vista do pensamento sistêmico, sistema pode ser definido como uma entidade que mantém sua existência através da interação entre suas partes” (BELLINGER, 1996 apud ANDRADE, 2008, p.8). Um sistema não pode ser caracterizado apenas pelas partes que o compõe, mas principalmente pelas inter-relações entre elas. A dinâmica de sistemas procura elucidar as características gerais dos sistemas, partindo dos padrões de comportamento entre as partes das estruturas determinantes destes padrões. Estas partes influenciam-se umas as outras de maneira mútua, quer direta ou indiretamente. Tais fluxos de influência, segundo Senge, teriam um caráter “recíproco, uma vez que toda e qualquer influência é, ao mesmo tempo, causa e efeito – a influência jamais tem um único sentido” (SENGE, 1990, apud ANDRADE, 2008, p.10).

Buscando uma compreensão maior da ciência através da história, Esteves de Vasconcellos (2005) ressalta que o estudo em laboratório a partir do século XVII realizado

⁹ Em um sistema, as partes influenciam-se umas às outras de maneira mútua, quer direta ou indiretamente. Tais fluxos de influência, segundo SENGE (1990, p.82 APUD ANDRADE, 2008), teriam um caráter "recíproco, uma vez que toda e qualquer influência é, ao mesmo tempo, causa e efeito - a influência jamais tem um único sentido".

¹⁰ De acordo com o novo dicionário Aurélio, servo mecanismo é um circuito mecânico controlado eletronicamente. É a associação da mecânica com a eletrônica (FERREIRA, 2010).

¹¹ Segundo o novo dicionário Aurélio, cibernética é a tentativa de compreensão e comunicação sobre os seres vivos e grupos sociais através de analogias com as máquinas cibernéticas (FERREIRA, 2010).

através de experimentos defendia a análise em partes, tirando os objetos de seus contextos, fragmentando o objeto de estudo e compartimentando os campos do saber. Os cientistas almejavam previsão e controle sobre os sistemas suborgânicos. As disciplinas marginalizadas, como a biologia e as ciências sociais que apresentavam dificuldade em trabalhar desta forma, acabaram por se defrontar com situações que as levaram a rever seus pressupostos e suas crenças básicas. O “princípio da incerteza” do físico Heisenberg, o funcionamento das partículas subatômicas, os saltos qualitativos dos sistemas dissipativos químicos nos pontos de bifurcação e o funcionamento fisiológico dos seres vivos, apontaram: a complexidade organizada do universo, a instabilidade e a auto-organização dos sistemas e a construção intersubjetiva da realidade por aqueles que a percebem.

Instala-se na ciência, desta forma, o que se tem chamado de revolução paradigmática. Revolução que vem se realizando com a contribuição de importantes cientistas e epistemólogos da ciência, tais como: o químico russo Ilya Prigogine; o físico e ciberneta austríaco Heinz Von Foerster; o biólogo Frances Henri Atlan; os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela; o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, e tantos outros (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

O mundo passa a ser pensado e descrito em termos de sistemas – conjunto de elementos em interação. O foco passa a estar nas relações, não só as relações entre os elementos do sistema, mas também as relações entre o sistema e aquele que o descreve e trabalha com ele. Amplia-se assim, o foco: do elemento (o indivíduo) para o sistema (a família, o grupo de trabalho, a escola), e para o sistema de sistemas (os ecossistemas, as redes sociais, as comunidades, as nações, as comunidades internacionais) (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

Ludwig Von Bertalanff foi um dos pioneiros na elaboração do pensamento sistêmico. Na sua visão, o esforço dos cientistas deveria ser a busca da unidade da ciência, baseada na isomorfia de leis relativas a diferentes áreas. Para Von Bertalanff a compreensão dos sistemas vivos, complexos e unificados precisa ser alcançada sem a redução dos fenômenos. Defende a interação entre todas as áreas do conhecimento e não concorda com a redução das partes ao todo. Portanto, o todo é mais complexo do que a soma das partes. Os membros individuais do sistema são ao mesmo tempo todo e parte, funcionando no sentido integrativo com o conjunto e afirmativo de sua autonomia (MINAYO, 2006).

Esteves de Vasconcellos (2002, p. 65-66) define o pensamento sistêmico como:

O novo paradigma (um paradigma emergente) da ciência. Segundo a autora, a ciência tradicional se fundamenta em três pressupostos básicos: simplicidade, estabilidade e objetividade; e a ciência contemporânea emergente pretendeu basear-se nos princípios da complexidade, instabilidade e da intersubjetividade. Assim se pode observar uma evolução em três dimensões gerais:

-simplicidade/complexidade – da crença na possibilidade de conhecer o mundo através da simplificação dos fenômenos a crença de que essa operação destrói o fenômeno, havendo, conseqüentemente a necessidade de se manter a complexidade organizada;

-estabilidade/instabilidade – da crença em um mundo estável, tendendo ao equilíbrio, a concepção dele como instável, em constante transformação;

-objetividade entre parênteses ou intersubjetividade – da crença na necessidade de um distanciamento objetivo pelo cientista, para ter acesso ao mundo real, a negação dessa possibilidade e a crença de que a realidade é constituída por acordos intersubjetivos.

Segundo a autora essas três dimensões formam uma tríade – “complexidade”, “instabilidade” e “intersubjetividade”, isto é, a integração de qualquer uma delas implica a integração das outras duas. Em seu artigo publicado no jornal Estado de Minas, coloca de forma clara as três dimensões que constituem uma visão sistêmica de mundo (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002):

1. Ver sistemicamente o mundo é ver e pensar a complexidade do mundo. É ver e pensar as relações existentes em todos os níveis da natureza e buscar sempre a compreensão dos acontecimentos – sejam físicos, biológicos ou sociais – em relação aos contextos que ocorrem. É reconhecer a complexidade organizada do universo.
2. Ver o dinamismo das situações, reconhecendo que o mundo está em “processo de tornar-se”, o que possibilita o conviver com situações que não se pode prever e com acontecimentos – físicos, biológicos ou sociais - cuja ocorrência não se pode controlar. Mas também é acreditar nos recursos de auto-organização dos sistemas e em suas possibilidades de mudança e evolução.
3. É ainda reconhecer que não existem realidades objetivas: as realidades – físicas biológicas ou sociais – vão se construindo na medida em que ocorre a interação com o mundo. Por meio das conversações, se definem situações, realidades vão se constituindo e instalando. E, ao mesmo tempo em que se instalam, vão agindo também, recursivamente, sobre as interações com essas situações ou com essas pessoas.

O modelo sistêmico propõe o desafio de criar sempre um novo sistema de relações entre sujeito-realidade. Busca entender os acontecimentos em relação aos contextos em que ocorrem e considera que o conhecimento é construído num espaço consensual de intersubjetividades (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

Ao esclarecer sobre o Pensamento Sistêmico ser considerado novo paradigmático, Esteves de Vasconcellos (2004, apud AUN, 2006), refere que não é a ciência que é novo-paradigmática, mas é o cientista que, ao fazer uma revisão radical de seus pressupostos epistemológicos se torna novo-paradigmático. A epistemologia está em nossa forma de agir no mundo e será sempre a nossa própria epistemologia. Trata-se de uma epistemologia que traz definitivamente para o âmbito da ciência o observador, o sujeito do conhecimento. “Diferentemente das teorias as quais podemos aplicar, nossas epistemologias nos implica. Implica-nos de tal forma que, se agirmos de modo que contrarie nossas crenças, iremos nos sentir inconscientes, incoerentes, desconfortáveis” (op. cit.p.85). Para a autora,

O sistema, com suas características, não existe *a priori*, mas só emerge a partir das distinções de um observador sistêmico, e este só se reconhecerá fazendo emergir o sistema quando se tornar um pensador sistêmico novo-paradigmático. Ou seja, só quando as três dimensões do novo paradigma se tornarem dimensões epistemológicas, a partir do reconhecimento da intersubjetividade ou da escolha do caminho explicativo da objetividade entre parênteses, o pensamento sistêmico, então novo paradigmático, terá *implicações*, e não *aplicações*. (op.cit.p.87)

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1999), com a mudança de paradigmas, novos fenômenos são descobertos, conhecimentos antigos são abandonados. Há uma mudança radical na visão de mundo do cientista. Na concepção de Kuhn (1970, apud ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1999), “embora o mundo não mude com a mudança de paradigma, depois dela o cientista passa a trabalhar em um mundo diferente”.

O que caracteriza o profissional novo-paradigmático é o foco nas relações entre todos os elementos do sistema, passando-se de um problema que está num destes elementos para um problema relacional, uma dificuldade que o grupo está vivendo. O foco muda de um rótulo diagnóstico, próprio dos modelos interpretativos patologizantes, para um contexto conversacional, onde o grupo está conversando e co-construindo a dificuldade e o incômodo que está vivendo. Nesse contexto, o que se pretende é passar do consenso de que existe um problema para o consenso sobre suas possíveis soluções. Assim, em vez de se fazerem encaminhamentos, buscando soluções imediatas, constitui-se em torno do problema um amplo sistema, cujos critérios de constituição não são pré-estabelecidos, mas sim co-construídos pelo

profissional e os envolvidos no problema, considerando os vínculos afetivo-sociais entre eles próprios e os que serão por eles convidados a participar desse contexto de conversações, visando a dissolução do problema (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

O sistema social nesse paradigma sistêmico é auto-organizador e dispõe de recursos derivados dos vínculos afetivo-sociais entre seus membros. Diante disto, o papel do profissional novo-paradigmático é trabalhar para mobilizar esses recursos e melhorar as condições de autonomia do sistema, acreditando no determinismo estrutural e na conseqüente impossibilidade de ter com o sistema uma interação instrutiva, interagindo com ele sem conduzi-lo a uma meta pré-determinada por suas convicções pessoais, teóricas ou técnicas. Ao contrário, lida tranquilamente com a imprevisibilidade das direções que o sistema pode assumir. Atua a fim de possibilitar que as pessoas se tornem agentes ativos da mudança por elas mesmas definida com a mudança desejada para a solução de suas dificuldades. Assim, esse profissional não é um especialista em soluções para os problemas dos outros, mas, na expressão criada por Aun (1996), é um “*expert* na criação de contextos de *autonomia*” (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2004, apud AUN, 2006).

Na perspectiva do novo paradigma, a postura ética do profissional é uma implicação – uma decorrência necessária – de seus novos pressupostos epistemológicos, especialmente do reconhecimento de sua inevitável participação na construção da realidade com que trabalha. Estando convencido de que cada sujeito, em sua relação com o mundo, faz emergir uma realidade e, também, de que não existe qualquer fundamento objetivo para um critério de verdade, a única alternativa será a convivência na conversação e no respeito pela verdade do outro (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

Para Andrade (2008), o pensamento sistêmico é um método prático para a compreensão de questões complexas voltadas para a ação e aprendizado. Explica que toda ação e aprendizado é resultado de uma visão de mundo, e esta visão resulta dos seus modelos mentais, crenças e pressupostos dos indivíduos a respeito da realidade.

Para Maturana (1997/1985 apud AUN, 2007 p. 81),

Ao reconhecer genuinamente que a verdade do outro é tão legítima quanto a sua, não sendo a sua superior a dele, o profissional novo-paradigmático convive com o outro na emoção de aceitação, sem exigências; valida sua presença como legítimo outro, abre espaço para a cooperação. Aqui começa a ética.

Considerando o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência ou como uma nova epistemologia e uma nova forma de se posicionar frente à realidade, decorre o pensar

sistemicamente, que implica aos profissionais pensar em formas de atuar que seja consistente com sua nova forma de pensar, qualquer que seja sua área de atuação.

Assim, ao assumir o pensamento sistêmico, o cientista, o profissional, o homem comum, estará assumindo uma visão de mundo que terá profundas implicações em seus relacionamentos e em suas práticas.

Na área da Educação, as dificuldades do aluno serão vistas sempre em relação com o contexto em que se manifestam, ou seja, as relações com a professora e a equipe escolar, com os colegas, com a família e com as formas como todas essas pessoas estão definindo essas dificuldades e lidando com elas. E a intervenção não será apenas a aula de reforço ou as práticas de reeducação aplicadas sobre o aluno. Serão trabalhadas as relações entre todos os envolvidos, com o “sistema que se constitui em torno do problema”, quando o cliente traz a queixa de um problema na área escolar, o profissional se perguntará pelo que está acontecendo no sistema constituído por todos os envolvidos com o problema: a escola, a família e o portador do problema. E também procurará compreender como esse último, com seu comportamento ou sintoma, está expressando a forma de interação nesse sistema e como cada um está colaborando com a manutenção do problema, ou seja, fazendo tentativas de solução que se transformam no problema (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005).

Segundo a autora,

O profissional sistêmico convidará, para um atendimento em conjunto, todos os envolvidos com o problema, desde aqueles que lidam cotidianamente com o cliente até aqueles especialistas que o definem como portador de um problema, por exemplo, um neurologista, um orientador escolar, um psicólogo ou um fonoaudiólogo. Se o profissional trabalhasse de uma forma tradicional, conversando com cada uma das pessoas, para depois elaborar sua síntese, desenvolveria sua própria narrativa de todo o caso, mas ficaria detentor do poder-conferido pelo conhecimento das informações – e da responsabilidade de “atuar para curar” o cliente. Colocando juntos todos os envolvidos, viabiliza-se a construção de uma nova narrativa de que todos participam e o poder também fica repartido entre todos. Todos, até mesmo o portador do problema, serão responsáveis pelo diagnóstico (descrição do problema) e todos serão responsáveis pela cura (a construção de narrativas que dissolvam o problema). E o papel do profissional será o de manter o contexto conversacional que permita o surgimento de “histórias de final feliz”. (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2005 p.119)

Curioni e Mc Culloch (1999) consideram a escola um sistema. Quando uma dificuldade surge em uma turma, geralmente, esta é apresentada pelos professores que focalizam uma criança ou um grupo de crianças. Embora possa existir uma preocupação da parte dos pais, é o professor que conversa com o psicólogo e que formula a demanda de ajuda para resolver o problema. O professor se dirige ao psicólogo devido a um problema que se

manifesta na escola. Não formula uma “demanda” para si mesmo, e sim, em nome de uma terceira pessoa identificada como portadora de dificuldades ou de sintomas: a criança na maioria das vezes, os pais, a família ou um grupo de crianças. Apenas a compreensão da situação problemática não basta para induzir uma modificação nas interações. Professor e especialista devem elaborar projetos concretos, no fazer cotidiano da sala de aula. Este trabalho parece-nos possível se considerarmos, como propõe a epistemologia sistêmica, que a dificuldade assinalada pelo professor coloca-se claramente em termos de interação entre os elementos pertencentes ao mesmo sistema (a turma, por exemplo). No caso de uma intervenção mediada, a mudança junto a um dos membros do sistema (o professor, por exemplo) acarretará mudanças no sistema como um todo. Todos os atores irão encontrar-se, durante intervenções mediadas, em uma dupla posição: ao mesmo tempo objeto, ator e indutor de mudança. Logo quando o problema é apresentado, este é redefinido em termos interativos (e não em termos de patologia individual), ligando o professor ao aluno, a turma e aos outros sistemas que o cercam.

Curioni e Mc Culloch (1999) ressaltam que uma intervenção sistêmica na escola não exclui outras iniciativas terapêuticas paralelas ou sucessivas. Isto porque, embora uma solução encontrada na escola possa desatar o problema colocado neste sistema, o novo modo de interagir que a criança aprendeu não será necessariamente reconhecido ou aceito em outros sistemas. Neste caso, uma ajuda para o outro sistema pode vir a ser útil.

Fica claro, portanto, a grande contribuição que a Teoria Sistêmica pode dar a educação.

Buscando um maior entendimento sobre a educação nos dias de hoje apresenta-se o seguinte subcapítulo.

1.2 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: INOVAÇÕES, VALORES E ÉTICA

Este tópico apresentará conceitos importantes para se pensar a educação nos dias de hoje. É importante esclarecer que, esta pesquisa por ser na área da educação especial, não levará em consideração apenas essa especificidade, e sim, a educação como um todo, justamente por acreditar na educação mais ampla, una, sem divisão em educação especial e educação regular, visto que, o que a inclusão visa é a união. Até mesmo porque é de conhecimento que no contexto escolar muitas vezes não é o aluno com necessidades educacionais especiais que demanda maiores cuidados.

Ferreira (2007) refere-se aos impasses da educação inclusiva, pontuando que estão enganados os que pensam a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se todas as outras já fizessem parte efetivamente do processo educacional. Para a autora, o sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais. Conseqüentemente presencia-se a separatividade existente entre dois sistemas paralelos de ensino: o regular e o especial. Ainda hoje eles competem entre si não apenas no que se refere à baixa qualidade do ensino oferecido, mas também em relação aos projetos e programas desarticulados, que são conflituosos, gerando desperdício, ineficácia, ineficiência e desigualdade de oportunidades.

Dando continuidade a essa discussão apresenta-se neste tópico, um breve histórico sobre a educação no Brasil levando em conta os aspectos inovadores ao longo da história, por acreditar que hoje estamos passando por um processo inovador com a escola inclusiva, e, no final, apresenta-se alguns esclarecimentos sobre a educação especial.

A modernidade caracterizou-se como um período em que a razão é um elemento explicador e transformador do mundo. Ser moderno implicava em lançar-se à aventura da razão instrumental e tecnológica. Do ponto de vista político-econômico instalou-se o modelo liberal, a defesa do livre mercado, o incentivo à especialização, a discussão sobre os ideais de liberdade e igualdade. A globalização – fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em uma escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo, reflete o progresso tecnológico e o crescimento da pobreza em todas as regiões. Segundo Castanho (2001), é um mundo desencantado que despreza alguns valores fundamentais na construção do mundo e do ser humano. Neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002), a escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos.

Não obstante tais aspectos, Cunha (2001) identifica que, há algumas experiências de inovação nas instituições de ensino, vencendo obstáculos e realizando rupturas. A inovação defendida pelo sistema traz, muitas vezes, características marcadamente tecnicista que procuram se materializar por meio das reformas políticas. Muitos estudos foram sistematizados tentando explicitar as causas, os efeitos e as repercussões da tendência política pedagógica desenvolvida no Brasil nas décadas de 60 e 70. Enfraquece-se a função tradicional do professor de ser transmissor e interpretador do conhecimento. Havia outras instâncias

pensando e decidindo sobre o que ele deveria executar e novos materiais sendo testados para, em grandes números, substituir a tradicional relação discente-docente, até então legitimada.

Ao final dos anos 70 os investimentos escassearam consolidando a ideia de que o objetivo da inovação é justamente poupar recursos e reduzir as despesas da educação. A generalização das diretrizes curriculares e a homogeneização dos conteúdos auxiliam a diminuir o custo social e colocam as escolas/universidades em posição de responsabilidade pelo alcance de objetivos definidos externamente pelas políticas reguladas pelo mercado.

Os anos 80 foram críticos em relação à inovação. É fácil entender este fenômeno, já que no período militar os processos inovadores foram vistos como mecanismos de mudança. No início dos anos 90 este quadro começou a ser repensado. As contradições vivenciadas pelas chamadas experiências pedagógicas, que insistiam em quebrar com a histórica raiz conservadora, fizeram os educadores refletirem de forma mais flexível sobre as inovações. Começou a ficar claro que a contradição, além de pedagógica, era política e epistemológica (CUNHA, 2001).

Concluindo, a autora reforça que fica caracteristicamente marcado que os processos inovativos se constroem em um tempo e espaço, não sendo espontâneos nem independentes. A inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes. Os movimentos políticos que vêm marcando a história do país, incluindo as relações internacionais, estabelecem avanços e recuos na construção de um projeto educacional cada vez mais dependente das estruturas do poder dominante (CUNHA, 2001).

No campo internacional alguns fatos importantes destacaram-se como a simbólica queda do muro de Berlim - 1990 e o chamado fim da real experiência socialista, estimulando o entendimento que era preciso construir novos caminhos que pudessem continuar a resistência a forma capitalista de viver, agora agravada pela trágica perspectiva neoliberal que vem tomando força. Na visão neoliberal, o Estado vai perdendo, gradativamente, o seu papel regulador, abrindo espaços para que o mercado assuma essa tradicional função, substituindo-se o ideário do Estado democrático que vinha sendo construído desde a Revolução Francesa. O fenômeno da globalização atende aos interesses dos países centrais deixando em desvantagem os demais, que sofrem grande dependência do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo reféns das diretrizes internacionais (CASTANHO, 2001).

Pode-se dizer que o espaço educativo e acadêmico na atualidade vem produzindo resistências e experiências alternativas em que se procura a construção de um conceito emancipatório de inovação dentro de um contexto histórico e social atual.

Santos (1994, apud CUNHA 2001, p. 131) afirma que,

A ruptura necessária propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade. Procura ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser científico precisa romper com o senso comum e faz um esforço para recuperá-lo nessa configuração. Nesse processo, a racionalidade conjuntivo-instrumental cede lugar a estético-expressiva e a moral prática. A revalorização dos saberes na construção do conhecimento se configura no agir de comunidades interpretativas e não no agir do cientista pesquisador/indivíduo que, segundo nomes e científicidades explicitadas, interagem com o objeto social ou da natureza ou da cultura, produzindo conhecimento e verdade comprovada.

Para Santos (2003), com a economia globalizada se reorganizam as relações hierárquicas para relações planas e flexíveis do capitalismo informacional. Preferindo relações planas e flexíveis, os contratos episódicos ou projetos constantes são as novas regras para acompanhar a dinamicidade do mercado.

Cunha (2001) pontua as seguintes condições e características para sinalizar com mais precisão os critérios de análise das experiências inovadoras: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa; reconfiguração de saberes (com a diminuição das dualidades entre o saber científico e popular, ciência e cultura, educação e trabalho e etc); reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a proposição de que a teoria precede a prática; e, por último, a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

A autora acima referida, afirma ainda que, a educação tem um duplo desafio: incorporar os benefícios da tecnologia sem perder de vista que somos *homo sapiens* e, mais ainda, pessoas com necessidades culturais e afetivas. Portanto, o sentido da comunicação e afetividade interpessoais não pode ser colocado em segundo plano. Acrescentado a este pensamento, enfatiza que o nosso desafio atual é construir uma comunidade educativa que alie justiça e liberdade.

Por sua vez, Rios (2001) afirma que para compreender e ensinar no mundo contemporâneo é necessário buscar a articulação entre Filosofia e Didática, compreendendo a Filosofia como a reflexão da atuação dos seres humanos no mundo e a Didática como a preocupação com o ensino, a socialização, criação e recriação. Tanto a Filosofia como a Didática são saberes humanos historicamente situados e é preciso verificar as características do contexto, nos quais eles desempenham suas funções e quais as alternativas para que estes sujeitos possam "fazer acontecer". A responsabilidade pelo ensino está dispersa, mas há uma grande preocupação com ele e pode-se constatar que as demandas colocadas à Filosofia ainda

são muito grandes. Assim sendo, encontra-se no campo da educação a perspectiva de uma ressignificação da ciência do ensinar.

Segundo Pellanda (2004), vivemos um momento extremamente difícil da história da humanidade, como culminância de um longo processo no qual perdemos a capacidade de ver, de ouvir e de sentir. As emoções e a imaginação, elementos constituintes de realidade e de conhecimento, são relegadas a um plano inferior. Enfim, perdemos a capacidade de conhecer o que compromete nosso viver. Apresenta-se aqui a ideia de conhecimento ampliado, para muito além do racional, do individual, do cérebro e do humano. Conhecimento é, antes de tudo, inseparável do processo de viver. Sem encantamento não há conhecimento.

Segundo Santos (2003), ao se reconfigurar o sistema didático a luz do Pensamento Complexo, se faz necessário repensar os objetivos educacionais enfocando-os através de uma nova lente, provocando uma nova leitura e evidenciando aspectos negligenciados.

“A construção de novos significados, a emergência da qualificação do conhecimento real, o compromisso ético de participação, a teoria e prática do *socius* na compreensão relacional do sujeito, bem como todas as demais teorias que falam da importância da construção de uma realidade na interação, são pressupostos da pós-modernidade. Transformam padrões e atitudes e promovem novas possibilidades de intervenções interativas e abordagens, gerando mudanças epistemológicas e paradigmáticas. (...) Visto desta forma, o pensamento pós-moderno qualifica o conhecimento segundo os processos de construção que estão incrustados nas relações sociais. (...) O sujeito está ligado a linguagem e a cultura e intercomunica-se com seus pares. Mediante esse instrumento, que é a linguagem verbal e não verbal, pode tomar consciência de si mesmo – auto-referência. Esse sujeito está, ainda, ligado ao princípio da incerteza, no qual ordem, desordem e ambivalências convivem num mesmo contexto, dando ao sujeito a liberdade de escolha entre várias alternativas. A questão não é viver na desordem, mas dar lugar a uma nova ordem. O caos é um anunciador de que o sistema está saturado e precisa de intervenção. (MARRA, 2004, p.25)”

As propostas pós-modernistas não consideram a dualidade subjetivo-objetivo, uma vez que a realidade passa a ser construída segundo a experiência do sujeito, na qual não existe mais a concepção de uma verdade única e atemporal (MORIN, 1990).

O ser humano é de natureza multidimensional, a realidade é multifacetada, sendo renovada, experimentada e criada pelos organismos vivos, sistemas, assim como pelas famílias, pelos grupos sociais e pelas sociedades, mediante conversações, significados e vivências que descrevem a auto-referência das pessoas e dos grupos (MORIN, 1996 apud MARRA, 2004).

A ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano não pode ser explicado e descrito, ao contrário dos fenômenos naturais. Assim, as Ciências Sociais serão sempre subjetivas e só poderão ser compreendidas por atitudes mentais e pelo sentido que os agentes conferem a suas ações, necessitando de métodos de investigação qualitativos com vistas a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, uma atitude antipositivista (SANTOS, 2001, apud MARRA, 2004).

Segundo Morin (2001) e Santos (2001 apud MARRA, 2004), o conhecimento estende-se muito além de uma concepção dicotômica entre o objetivo e o subjetivo. Esses princípios transportam-nos a um pensamento não fragmentado que associa, organiza, aglutina os saberes e emite, de fato, a transdisciplinariedade, numa perspectiva de rejuntar ciências e humanidades.

Para articular e organizar o conhecimento, é necessário “perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional e o complexo” (MORIN, 2001).

Para Demo (2001 apud MARRA, 2004), estamos passando por uma fase de expansão da pesquisa qualitativa coincidindo com o pensamento pós-moderno, que traz em seu bojo diversos aspectos fundamentais, como a atitude de não reduzir e não separar, mas diferenciar e juntar. Os processos mentais não são lineares.

Para Marra (2004, p.28)

A perspectiva é transformar as questões grupais e comunitárias em práticas sociais, as crises em alternativas; e reconhecer que as resoluções estão presentes em todos os níveis da natureza, que o contexto dos acontecimentos são complexidades organizadas, vividas intersubjetivamente, e produtoras do conhecimento.

A escola na concepção do pensamento complexo tem o papel fundamental de buscar transformar a abordagem instrumental do conhecimento para uma abordagem humanista, servindo de subsídio para o fortalecimento da autoestima. Há que se deslocar o conceito do saber objetivado para uma concepção do saber subjetivado, em que o saber torna-se o modo de ser da pessoa. Assim, trabalhando o conhecimento com o movimento dinâmico do todo e das partes, do micro e do macro, é possível reconstituir o sentido do conhecimento e resgatar a motivação para sua apropriação. Este movimento incorpora-se a visão transdisciplinar no contexto disciplinar da educação (SANTOS, 2003).

À medida que as matérias são distinguidas e ganham autonomia, é preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Daí em diante, seria possível aprender a considerar as coisas e as causas (MORIN, 2001).

Para SENNETT (1999 apud SANTOS,2003), as atuais relações de trabalho afetam os indivíduos com novos requerimentos, demandando valores comportamentais tais como: flexibilidade, abertura a mudança, metas em curto prazo e superficialidade. Além de padrões de conduta como: capacidade de assumir riscos, espírito de competição, estar sempre a deriva; não há papel fixo; não há regra definida nem autoridade; aptidão social, sorriso cativante, arte de fingir na equipe, sobrevivência a todo custo, etc. O “parecer” é mais valorizado que o “ser”.

Estes padrões de conduta podem provocar consequências danosas para o indivíduo. Os valores tradicionais como solidariedade, cooperação, confiança, autonomia, integridade e honestidade são colocados em função da produtividade, até agora tidos como universais, restringem-se em virtude da produção, em termos formais e comerciais (SENNETT, 1999, apud SANTOS, 2003).

Segundo o resultado deste processo de dilaceração é incerto e depende do potencial de conversão dos seres humanos no processo de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, da humanidade. Conversão que não é uma simples opção de ética, mas que se efetiva como resultado de uma construção cognitiva e utópica, fortalecendo o “ser” diante da cultura do “parecer” (SANTOS, 2003, p.78).

Enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. A moral está sempre presente nas ações e relações dos indivíduos e grupos – não há sociedade que não estabeleça uma forma de conduta para seus membros.

Segundo Rios (2001) nem sempre é possível realizar uma *reflexão ética*. Nem sempre busca-se verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. Para a autora, é isso que faz falta na prática educativa, nas escolas e na sala de aula. Fala-se na presença de uma dimensão ética na sala de aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. A dimensão ética do trabalho docente se articula segundo Rios (2001) com:

- uma dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;

- uma dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001).

Essas dimensões levam-nos a indagar se o trabalho docente está criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação de saber e de sentir, de instalação de diálogo.

No diálogo, leva-se em conta a alteridade. É ela que fundamenta a autoridade. A *autoridade*, que é exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a *alteridade*, o reconhecimento do outro. Não somos livres isoladamente. A liberdade e a autonomia de professores e alunos são construídas na relação e na reciprocidade. E articula-se sempre com a responsabilidade (RIOS, 2003).

Dando continuidade ao pensamento da autora, os princípios éticos são a referência para essa construção. Resta pensar na exigência ética da presença da alegria no trabalho docente. A alegria não tem contra indicação – ela é o segredo da ética. Para a autora, no exercício da reflexão crítica, necessária no trabalho docente, é preciso criar lugar para a alegria, para o riso. Criar lugar para as dúvidas, afastar a arrogância, mobilizar as inquietudes é atitude própria da filosofia, qualquer que seja a face com que ela se apresenta. A ética, enquanto reflexão que se dá no interior da filosofia, nos chama atenção para essas exigências. O constante recurso à reflexão é um auxiliar precioso no enfrentamento do desafio enorme de descobrir qual é o desejo de ouvir, que se guarda nos alunos, para construir um jeito de dizer que tenha ressonância com seus sentimentos (RIOS, 2003).

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2001).

O próximo tópico abordará a educação especial, sua história e principais entraves encontrados no processo da mudança de um sistema tradicional para um sistema inclusivo de ensino.

1.2.1 Educação especial

Sentiu-se a necessidade de um esclarecimento sobre a educação especial, já que a presente pesquisa encontra-se inserida nessa área, e por buscar a Teoria Sistêmica como referencial teórico, utilizou-se nesta pesquisa o pensamento da educação como um todo, tanto a regular quanto a especial, já que a proposta é a inclusão de todos.

As atuais ideias a respeito da inclusão escolar têm uma história e reconstituí-la é entender o modo dominante de pensar a escolaridade.

Segundo Matos (2005) no âmbito da ideologia liberal, o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social, é compreensível que a preocupação tanto com a superdotação, quanto subdotação intelectual tenha sido a principal atividade da psicologia, visto que os resultados dos testes de inteligência, favoreciam via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Segundo Patto (1996), os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos, especialmente os psiquiatras, com as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. A criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito “anormalidade” dos hospitais para as escolas.

Segundo Matos (2005), nesse contexto ideológico medir as aptidões naturais tornara-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam na virada no século XIX.

A mudança de um sistema educacional tradicional para o sistema inclusivo está exigindo muitas transformações tanto do pensar educacional como da prática cotidiana e dos valores e crenças particulares. Essas mudanças muitas vezes trazem consigo diversas reações, dentre as quais ansiedade, medo, rejeição e resistência. Estas mudanças requerem relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, principalmente para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza, efetivando assim, a missão maior da educação (SILVA; ARANHA, 2005).

Correntes teóricas têm demonstrado a importância das relações interpessoais para o processo de construção do conhecimento. É na interação professor-aluno que se dá a relação entre as necessidades educacionais dos alunos e as respostas pedagógicas a elas disponibilizadas, o que envolve o domínio do conhecimento pelo professor, sua capacitação técnico-científica, a competência de ensinar pesquisando, as características sócio-culturais e o

perfil psicológico dos atores sociais envolvidos - professor e aluno (SILVA; ARANHA, 2005).

Para Hinde (1979 apud SILVA; ARANHA, 2005), uma relação implica em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra.

Matos (2005) coloca que o aprendizado, não é uma transferência de conhecimentos de professor aluno, ele é mediado por processos interativos complexos. Para isto é necessário que as interações aconteçam em um contexto colaborativo de troca e de construção do conhecimento. Essas interações acontecem cotidianamente no contexto sócio-cultural no qual essas crianças se inserem, porém na intervenção pedagógica elas acontecem de forma intencional e buscam atender a objetivos específicos. Os professores e demais profissionais envolvidos no processo de construção do conhecimento escolar, propõe jogos interativos, fonológicos, interpretativos e de outras naturezas, na expectativa de que, através desses, as crianças possam sistematizar determinados conceitos e desenvolver habilidades ligadas à aprendizagem escolar.

Segundo pesquisa realizada por Sant'ana (2005), as principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão escolar referiam-se a falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões se destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infra-estrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades educacionais especiais, atitude positiva do agente escolar, além de apoio da família e da comunidade.

Oliveira (2005) enfatiza que, a otimização do processo inclusivo se dará a partir da 'quebra' das "barreiras atitudinais", como valores e crenças, por parte de todas as pessoas que lidam com pessoas com necessidades especiais.

Nesta linha de pensamento Sant'ana (2005) verificou em seu estudo que, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Em um estudo similar, verificou que entre as principais dificuldades encontradas, estão as mesmas existentes em qualquer escola pública brasileira. Ainda constatou, que as dificuldades apontadas pelos professores referem-se à atuação com a totalidade dos alunos e não apenas com os que apresentam algum tipo de deficiência.

O que se vem percebendo é que essas deficiências passam a se constituir em barreiras secundárias (menos importantes) ao se considerar o distanciamento existente entre a legalidade e objetividade das políticas educacionais inclusivas e a realidade vivida nas ações educacionais reais que a escola desenvolve. Pesquisas como de Emílio (2004), França (2005) e Crespo (2005), abordaram o contexto educacional, suas deficiências frente a proposta educacional inclusiva e apontam as diferentes barreiras para um processo inclusivo, tais como: clima escolar; as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos; uma formação acadêmica satisfatória relacionada a reflexão e abordagem das diferenças; aos ruídos familiares; assim como, da prática e necessidade latente dos encaminhamentos que são solicitados no panorama do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

O resgate das subjetividades vem realçar a reinserção dos sujeitos com necessidades especiais não mais compreendidos como passivos, mas sim, impulsionados como construtores e constituintes efetivos das relações sociais, entre elas em destaque as relações institucionais e escolares (OROFINO; ZANELLO, 1999).

1.3 GRUPO E/OU EQUIPE NA ESCOLA

Segundo Pichon-Riviere (s/data apud FREIRE, 1992), pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento e desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo, com um objetivo em comum, não deixando de lado sua identidade. A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Neste sentido todo indivíduo está povoado de outros grupos internos¹² na sua história. Existem dois tipos de grupos: o primário, que é a família, e o secundário, que são os grupos de trabalho, estudo, instituições etc. Em todos eles encontram-se os papéis e a maneiras de ser diferenciadas (FREIRE, M., 1992).

Para a autora,

¹² Madalena Freire (1992) considera grupos internos quando cada indivíduo do grupo introjeta o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa quando longe da presença do outro, pode “chamá-lo” em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto.

“Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história individual de seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos” (op.cit, p.64).

Quando se deseja estudar um grupo em funcionamento e compreender a sequência de eventos, as modalidades de interação e suas consequências, faz-se mister identificar os componentes relevantes dos processos desse grupo.

Pode-se analisar um grupo através de sua composição, estrutura e ambiente. Estudam-se as pessoas que compõe o grupo, as posições relativas que elas ocupam no grupo, suas relações entre si, o espaço físico e psicossocial do grupo. Pode-se estudar um grupo considerando sua dinâmica, os componentes que constituem forças em ação e que determinam os processos de grupo. Os componentes principais do funcionamento de um grupo segundo Moscovici (2001) são: objetivos, motivação, comunicação, processo decisório, relacionamento, liderança e inovação.

Para um grupo se transformar em equipe, Moscovici (1999) diz ser necessário: o grupo compreender seus objetivos e estar engajado em alcançá-los de forma compartilhada; a comunicação entre os membros deve ser verdadeira e opiniões divergentes devem ser estimuladas; as habilidades complementares dos membros devem objetivar os resultados; respeito, mente aberta e cooperação devem ser valorizadas e por fim, o grupo deve investir constantemente em seu próprio crescimento (auto-exame).

“Na área organizacional a metamorfose do grupo em equipe, envolve profundas alterações na percepção e na lida com a realidade interna e externa, nas relações entre o todo e as partes” (MOSCOVICI, 1999, p.23).

Na área da saúde, Fortuna (1999) identifica três concepções distintas sobre trabalho, cada uma delas destacando os resultados, as relações e a interdisciplinaridade. Nos estudos que ressalta os resultados, a equipe é concebida como recurso para aumento da produtividade e da racionalização dos serviços. Os estudos que destacam as relações tomam como referência conceitos da psicologia, analisando as equipes principalmente com base nas relações interpessoais e nos processos psíquicos. Na vertente da interdisciplinaridade estão os trabalhos que trazem para discussão a articulação dos saberes e a divisão do trabalho.

Observa-se uma distinção entre as noções que recobrem a ideia de equipe: a equipe como agrupamento de agentes e a equipe como integração de trabalhos. A primeira noção é

caracterizada pela fragmentação e, a segunda, pela articulação consoante a proposta da integralidade das ações.

Com base nessa distinção, Peduzzi (2001) construiu uma tipologia referente a duas modalidades de trabalho em equipe: *equipe agrupamento*, em que ocorre a justaposição das ações e o *agrupamento dos agentes e equipe integração*, em que ocorre a articulação das ações e a interação dos agentes.

Em ambas, no entanto, estão presentes as diferenças técnicas dos trabalhos especializados e a desigualdade de valor atribuído a esses distintos trabalhos, operando a passagem da especialidade técnica para a hierarquia de trabalhos, o que torna a recomposição e a integração diversas do somatório técnico. Estão presentes tensões entre as diversas concepções e os exercícios de autonomia técnica, bem como entre as concepções quanto a independências dos trabalhos especializados ou a sua complementaridade objetiva. Nesse sentido, a recomposição requer a articulação das ações, a interação comunicativa dos agentes e a superação do isolamento dos saberes (PEDUZZI, 2001).

Vários termos na área da saúde têm sido usados para designar uma equipe de trabalho constituída de especialistas diferentes, sendo às vezes nomeadas conforme seus atributos e finalidades, tais como: equipe técnica, equipe de atenção, equipe de trabalho. Outras vezes são nomeadas conforme sua natureza relacional: como equipe multidisciplinar e interdisciplinar (COELHO, 2007 apud AUN, 2007).

É importante pontuar a escassez de trabalhos sobre equipes de profissionais atuando na Educação. Existem muitos estudos sobre equipes na área organizacional e na área da saúde, mas, na área da educação, quando se fala sobre trabalho em equipe o que se encontra na literatura são equipes formadas por alunos executando trabalhos em grupo.

A proposta do trabalho em equipe tem sido veiculada como estratégia para enfrentar o processo de especialização em diversas áreas. Esse processo tende a aprofundar verticalmente o conhecimento e a intervenção em aspectos individualizados das necessidades de cada equipe, sem contemplar simultaneamente a articulação das ações e dos saberes. A noção de equipe multiprofissional é tomada como uma realidade dada, uma vez que existem profissionais de diferentes áreas atuando conjuntamente e a articulação dos trabalhos especializados não é problematizada (PEDDUZZI, 2001).

Pedduzzi (1998) considera que o trabalho em equipe multiprofissional consiste uma modalidade de trabalho coletivo que se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos agentes de diferentes áreas profissionais. Por meio da comunicação, ou seja, da mediação simbólica da linguagem, dá-se a articulação das ações

multiprofissionais e a cooperação. Entretanto, isso não pressupõe uma interdisciplinaridade, o que deve ser buscada a cada dia através de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas, articulando domínios disciplinares em um sistema teórico comum.

Segundo Coelho (apud AUN, 2007), na equipe multidisciplinar há uma justaposição de conhecimentos dos especialistas em um trabalho cooperativo, sem preocupação com sua própria dinâmica como grupo. Seu trabalho pode ser temporal ou sazonal, dependendo da demanda da situação-problema.

As especialidades profissionais foram surgindo simultaneamente com a fragmentação do conhecimento e ao desenvolvimento tecnológico, a partir das demandas da sociedade complexa. Esta tem apresentado sérios problemas para a convivência humana, como doenças ligadas aos processos sócio-culturais, conflitos de classes e grupos minoritários, problemas decorrentes das desigualdades sociais e seus efeitos (pioram as condições básicas de vida e saúde, aumentam a violência e a delinquência, eclodem conflitos inter-raciais etc.), problemas de natureza social e comunitária, tudo isso demandando ações diferenciadas dos profissionais, principalmente dos que tratam das relações humanas (COELHO, 2007 apud AUN, 2007).

Orientados pela ideia de “dividir para somar”, os conhecimentos e esforços dos profissionais fracionam o problema, cada especialista direciona sua visão para uma parte dele, na tentativa de chegar a uma solução que contemple o problema em sua totalidade. A interdisciplinaridade então foi surgindo como uma forma de atender as necessidades impostas pelos problemas, criando a demanda dos especialistas atuarem em equipe interdisciplinar. Segundo Coelho (2007, apud AUN, 2007), neste tipo de equipe, diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas reúnem esforços para uma atenção global na solução dos problemas, pensando e atuando juntos para superarem a fragmentação. Na visão interdisciplinar, há um consenso entre os profissionais quanto a impossibilidade de atender as demandas sociais e comunitárias por uma só disciplina ou área do conhecimento.

Coelho (ibid) continua afirmando que, as equipes interdisciplinares tradicionais (termo utilizado pela autora) podem se constituir de diversas formas: dentro de uma instituição, envolvendo várias instituições, sem vinculação com instituição ou constituída na rede profissional do sistema de assistência do usuário. É possível formar equipes a partir de demandas diversas, variando sua constituição e mantendo relações integradoras entre si.

Auerwald (1976/1968 apud AUN 2007) chama atenção para a diferença entre um enfoque interdisciplinar e um enfoque ecológico ou sistêmico, que implica uma mudança na maneira de pensar e no estilo operacional dos profissionais. No enfoque interdisciplinar, embora atuando em conjunto, cada profissional continua mantendo seu ponto de vista sobre o

problema, dentro de sua própria disciplina, atuando de forma colaborativa, somando as visões diferentes. No enfoque ecológico, a questão a solucionar é o problema do indivíduo, da família, da comunidade e da sociedade, levando em conta o contexto onde ocorrem. Dessa forma, a visão do problema se amplia ao focalizar as relações entre eles, mudando o foco dos elementos para as relações, considerando as conexões e a interdependência entre eles. A interação entre o indivíduo e os outros membros da família a que pertence e sua rede social (parentes, vizinhos, autoridades, profissionais com quem está em contato) e com outros setores da sociedade, é considerada um todo unitário, um sistema.

Para Coelho (2007, apud AUN, 2007), a equipe que adota a visão sistêmica desenvolve uma avaliação integradora do problema e de sua forma de operar, ao analisar, planejar e acompanhar o processo de mudança. Assim, uma equipe interdisciplinar sistêmica terá sua atenção concentrada nas interseções e nos processos de comunicação que se efetuam no sistema a tratar e entre seus diversos subsistemas. Isso permite mais clareza sobre as contribuições do contexto ao se fazer o planejamento e definição de estratégias mais ligadas a natureza do problema e a quem está envolvido nele – o usuário, as instituições e os profissionais de vários setores.

Ao se pensar sistemicamente, muda-se a forma de abordar o problema – do indivíduo para a relação – procura-se direcionar a avaliação para colher as informações, de forma a identificar conexões circulares entre elas, visando colher os dados em sua totalidade. Nesta visão, mesmo havendo equipes previamente formadas na instituição esta se constituirá de forma flexível e poderá incluir novos profissionais e reordenar suas ações conforme o processo de mudança no sistema (COELHO, 2007 apud AUN, 2007).

Ao ver o problema de uma forma mais abrangente, a equipe estará estabelecendo conexões entre as relações de todos os envolvidos, atuando e fazendo autocorreções em suas ações para solucionar o problema no contexto familiar e assistencial, de forma integrada, exercitando a comunicação entre os membros da equipe com o sistema em tratamento e com os outros sistemas envolvidos nele. Além disso, a equipe sistêmica considera o contexto de relações entre as diferentes especialidades que a constitui e concentra sua atenção no processo de comunicação que se efetua entre elas, nas conexões entre suas ações e condutas, em suas regras de relação, ou seja, em seus próprios padrões repetitivos de interação (COELHO, 2007 apud AUN, 2007, p. 102).

Para a autora, a diferença entre essas equipes é o fato de seus membros compartilharem a visão sistêmica, podendo se constituir em torno de um caso específico, de um projeto ou de um programa. Esses profissionais devem ter um amplo olhar do problema podendo então

atuar mantendo suas especialidades, considerando os pontos de vista parciais e do todo, integrando suas ações de forma coordenada e circular.

Trabalhar em equipe interdisciplinar sistêmica é um grande desafio para os profissionais que pretendem ter uma visão mais unitária do problema. Para se conseguir a corresponsabilidade entre os membros da equipe, é importante treino e capacitação para pensar e atuar sistemicamente, gerando uma mudança na atitude política da instituição em que trabalharem. Para este treinamento, há necessidade de fundamentação epistemológica e teórica na abordagem sistêmica, o que permite ter uma visão contextual e processual de suas implicações com os diferentes sistemas. Essa equipe interdisciplinar, em seu autotreinamento constante, exercita pensar circularmente as interações, observando os efeitos recursivos de suas relações interpessoais e de suas atividades profissionais, exercitando a busca de soluções criativas (COELHO, 2007 apud AUN, 2007).

Criar um contexto favorável que gere uma história comum e constitua um sistema-equipe, depende de uma decisão do grupo que se propõe a trabalhar dessa forma e/ou de uma atitude política de mudança, de uma visão fragmentada para uma visão integradora. Torna-se necessário que a equipe crie sua história de interação, ao se ver como um sistema, ao instituir suas regras e ao conseguir eficácia. Os membros do grupo devem compartilhar suas dificuldades e valorizar suas realizações conjuntas para que todos se sintam corresponsáveis tanto pelo processo quanto para o produto final (COELHO, 2007 apud AUN, 2007).

Segundo Esteves de Vasconcellos (2002), os autores: Selvini-Palazzoli (1990), Elkaim (2000), Aun (1995/1994) e Esteves de Vasconcellos (1997) apresentam proposições comuns necessárias para que uma equipe seja vista e atue como um sistema:

- a) Formar a equipe a partir da casuística concreta e uma demanda, de um projeto e de um programa. Ter uma “mente coletiva” e várias visões diferentes sobre o problema.
- b) Conceber uma relação de interdependência entre membros, em que predomine a colaboração estável e prolongada na realização das tarefas.
- c) Haver uma coordenação baseada em uma hierarquia flexível e alternada, em função das habilidades necessárias para a intervenção.
- d) Ter uma supervisão permanente, mantendo o exercício de reflexão constante sobre as próprias relações, sobre os efeitos recursivos dela na equipe e na relação com o usuário e com a demanda.
- e) Estar atenta a sua relação com outros sistemas, efetuando troca de experiências para desenvolver um espírito de colaboração, ao mesmo tempo em que a autonomia da equipe.

Entende-se que a melhor forma de se trabalhar em conjunto com outros profissionais seria a pontuada pela “equipe interdisciplinar sistêmica” que adota os pressupostos da complexidade e da instabilidade da ciência, atuando de forma coerente com eles. Tornando-se imprescindível considerar a dinâmica de trabalho, as pessoas que o compõe, suas interações e relações entre si e entre os outros sistemas. Acredita-se que através da equipe multidisciplinar sistêmica seja possível promover alterações na percepção da realidade interna e externa da equipe bem como favorecer as relações entre todos. E por fim, com estas mudanças positivas é possível favorecer a comunicação e a resolução de problemas, possibilitando mudanças positivas através do trabalho em equipe, articulando os saberes para o bem comum de uma forma colaborativa. Na visão sistêmica o foco deve estar nas relações e não nos problemas ou nos indivíduos.

O próximo capítulo dará continuidade ao embasamento teórico desta pesquisa, destacando a área da Musicoterapia e suas aplicações no contexto escolar.

2 MUSICOTERAPIA – COMO É POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO?

No presente capítulo apresenta-se a base teórica da Musicoterapia, em destaque, por acreditar em sua ascensão na área da Educação.

Ao se propor nesse trabalho a aplicação da Musicoterapia na área da Educação, almeja-se a compreensão ampla do ambiente escolar através de ações mais humanizadas, favorecendo o re-encontro com os sentimentos e valores importantes a serem considerados na sociedade atual.

A Musicoterapia na Educação, e especificamente no ambiente escolar com indivíduos normativos, segue a definição da World Federation of Music Therapy (RUUD, 1998 apud BRUSCIA, 2000, p. 286):

Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

Segundo Rudd (1990), ao estudar o panorama mundial de musicoterapia na época atual, um antropólogo estará se confrontando com uma ampla gama de utilizações da música desde aquela para tocar e dançar, até a audição musical de todas as maneiras imagináveis. Para um musicoterapeuta a música pode atuar no sentido de melhorar a atenção, vinculada ao treinamento do desenvolvimento motor e/ou cognitivo; estimular habilidades sócio-comunicativas; favorecer a expressão e estimular a reflexão sobre a situação de vida da pessoa (auto-conhecimento).

Considerando a importância em se pensar a subjetividade na educação e principalmente no processo de inclusão escolar, bem como a volta da valorização da emoção na escola, o próximo tópico abordará a função de expressão emocional da música utilizada na Musicoterapia como forma de favorecer as interrelações na área educacional.

2.1 A MÚSICA CONECTANDO A EMOÇÃO

Ao longo dos séculos e em diferentes épocas, com diferentes pensamentos, a música tem sido associada às emoções, tornando-se a forma de expressão artística em que mais se emprega a qualidade emocional (PICHIN, 2009). O estudo da música e sua relação com as emoções couberam-se, primeiramente, às áreas da Filosofia, Psicologia e, atualmente, as áreas da Música e da Musicoterapia.

A música está presente na história da humanidade desde os primórdios da civilização, através dos rituais de caça, de dança, entre outros, o homem se comunicava, expressava e se relacionava através de sons, cantos e dança.

Sobre a música da Primeira Idade, que corresponde ao período primitivo, a música estava vinculada a rituais místicos. Menuhin (1981, apud FREIRE, V., 1992) afirma que “a música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou qualquer outra forma de arte; começando com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos darmos aos outros”.

Ao se referir à Segunda Idade da Música, que engloba o contexto das antigas civilizações da Grécia, Egito, Roma e Oriente, Menuhin (1981, apud FREIRE, V., 1992) assinala a separação da fala e da música a partir do advento da escrita e afirma que a primeira destinou-se então, através da escrita, à transmissão de mensagens simples, e a música destinou-se à expressão de sentimentos complexos.

Na Alta Idade Média, que classifica a terceira idade da música, surgem as formas musicais da polifonia e harmonia e, conseqüentemente, a classificação da música em gêneros e estilos, o que definiu a música ocidental culta. Mas é na forte ligação da música e da religião, fortificada pela Igreja Católica, que transparece a função de expressão emocional desta época. Segundo Duarte (2009, p.131), “é no forte elo música/religião que as emoções são expressas: é o discurso do indizível se revelando pela fé, pela adoração do sublime contido no Canto Gregoriano”.

Segundo Pichin (2009), o crescimento da ópera no século XVII trouxe um longo período da idéia da música como representação da realidade externa. Nesse sentido, a função da música na ópera barroca era representar ou ressaltar a emoção contida na letra e na atuação presente no palco. Dessa forma, “a emoção não estava na música em si, mas na realidade externa a que ela se referia” (ibid, p.97).

Shurmann (1989 apud FREIRE, V., 1992), referindo-se ao estabelecimento do sistema tonal, no século XVIII, menciona a “teoria dos afetos”, segundo a qual “a música viera estabelecer-se como a linguagem mais adequada sempre que se tratava de expressar ou provocar certos sentimentos, emoções e paixões, ou seja, os afetos humanos” (p.64).

Ao se referir à música do século XX, Adorno (1975, apud FREIRE, V., 1992) aponta a música séria vanguardista como a forma, por excelência, de expressão emocional na música do século XX. O autor considera que a aversão e o medo que elas despertam não é fruto de sua incompreensibilidade, mas exatamente do fato de serem demasiadamente bem compreendidas.

Escritos de Sócrates, Platão, Pitágoras e Confúcio já nos apontavam à influência que a música exerce em nossas emoções e corpo. A música, assim como o corpo humano, é ressoante, e possui partes vibratórias que emitem energia e força (TAYLOR, 2005).

A propagação da energia da emoção em nosso corpo pode provocar um estado de comunhão e de uníssono, o que pode levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria assim, relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência de meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto, para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas (GALVÃO, 2001).

Por estes fatores acredita-se que através da música seja possível acessar emoções contribuindo na interação humana. Como afirma Reik, “A música expressa muito mais que os seres humanos sentem, do que pensam. Sua linguagem é um esperanto de emoções em vez de ideias” (REIK, 1958 apud RUDD, 1990, p.37).

Rudd (1990), afirma que os psicanalistas consideram a música uma linguagem que expressa emoções e que é atraente ao mundo dos sentimentos do ouvinte (expressionismo). Na opinião deles o prazer derivado da música é função da reação emocional sensual.

“O campo da música e emoção é controvertido. Os termos *absolutismo* e *referencialismo* são utilizados para descrever duas tendências opostas nesse campo” (MEYER, 1956 apud RUDD, 1990, p.37).

O absolutista diz que para se encontrar o significado de uma obra de arte, a pessoa deve se voltar para obra em si mesma, já o referencialista diz que o significado de uma obra de arte existe fora da mesma (REIMER, 1970 apud RUDD, 1990).

No absolutismo, a emoção é intrínseca; a emoção do ouvinte depende somente da expectativa e resolução dos elementos da estrutura musical ao longo da escuta. No referencialista pode-se dizer que a emoção é extrínseca; a emoção pela música ocorre a partir

da associação feita pelo ouvinte de acordo com fatores musicais da composição, da *performance* e da relação dele mesmo, de seu mundo e contexto com a música.

Zampronha (2007) ao se referir a conceitualidade da música, afirma:

[...] por não possuir referente e por se constituir qualidade pura no sentido peirceano do termo, por falar só de si e só se mostrar, a música, linguagem com sentido e sem significado, acaba por pressionar o ouvinte à constituição de significação (p. 34-35).

A partir dessas premissas, pode-se pensar que a expressão emocional através da música engloba, não somente as estruturas musicais, mas também as relações que o ouvinte estabelece com a música, o que abrange por sua vez as representações da música no contexto cultural e social de cada pessoa, além das experiências individuais de cada um.

Zampronha (2007), ao esclarecer sobre o sentido da música, refere que uma mera combinação dos sons é construção imantada de sentido, com isso deduz-se que a música se constitui um verdadeiro objeto material que, entrando pelo ouvido enraíza-se no eu, insere-se num esquema afetivo, estimula atividades corporais e, por sua ludicidade, permite que o ouvinte se revele na escuta sem que ele se dê conta. Pode-se ainda acrescentar que na linguagem musical, em que a relação significado/significante é puramente estrutural, a construção, leitura e escuta da obra são também alimentadas por emoções e pulsões que escapam ao regime lógico-formal, confirmando o conceito de que apenas a superfície da mente é racional.

“A despeito de estar sempre vinculada a um repertório cultural e individual, a escuta musical, em suas possibilidades de analogia com os sentimentos, acaba por *dizer* sem revelar e *calar* pelo que mostra. (...) a música nada diz ela só mostra” (op.cit. p. 26-27).

Segundo Ruud (1990, p.31), “pesquisas na psicologia e na antropologia da música, têm demonstrado que a música é percebida e respondida de maneira bem individual ou relacionada às normas de uma determinada cultura”.

Seguindo nesta linha de pensamento, Gabrielsson e Lindstrom, ao abordarem a expressão emocional em música, afirmam que “a expressão emocional percebida na música é raramente, ou nunca, determinada exclusivamente por um único fator, mas é sempre função de vários fatores” (GABRIELSSON & LINDSTROM, 2001, p.242, apud PICHIN, 2009, p.107).

Suzane Langer (apud GARDNER, 1999), refere que a música comunica muito melhor que a linguagem falada e escrita, apesar de sua pluralidade de significações. A autora sustenta que,

A música tem o poder de ser fiel à vida dos sentimentos de uma forma que a linguagem não pode. A música é reveladora onde as palavras são obscurecidas, por que ela pode ter não apenas um conteúdo, mas um jogo transitório de conteúdos. A música articula-se a sentimentos sem comprometer-se com eles (op.cit. p. 115).

Dessa forma, pode-se dizer que a música, por seu caráter abstrato, estabelece conexões com sentimentos e emoções como interpretações e significações que o homem dá à escuta musical. Daí a importância de se investigar quais os fatores que irão influenciar as interpretações e significações que o homem, enquanto um ser inserido numa sociedade e numa cultura atribui à música.

“A música é um meio não-verbal, muitas vezes inconsciente, de comunicação/expressão de sentimentos e afetos” (COSTA, 1989). Segundo Virgolim (1994), ao participar intensamente da realidade social e exercitar seu poder de transformação na sociedade e cultura em que vive, o homem exerce uma interação entre sua criatividade individual e coletiva. “A interação humana é complexa e multidimensional. (...) Estamos sempre comunicando algo, seja por meio de palavras ou outros meios não verbais” (MOSCOVICI, 2001, p. 115).

Segundo Zamprona (2007), a qualidade de comunicação que a música promove está ligada ao sistema psicomotor, expressa por formas emocionais, o que significa dizer que movimentos musicais têm analogia com movimentos afetivos, com sentimentos. Sabendo que a música movimenta o tempo, espaço e movimento psíquicos, e que estimulando essa dimensão afetiva ela acaba por facilitar a associação, evocação e integração de experiências, é possível entender quão rica é sua natureza psicológica.

A música pode despertar evocar, provocar, fortalecer e desencadear qualquer emoção ou sentimento humano. É um fato inquestionável que a música pode expressar sentimentos de amor, ódio, tristeza, temor, alegria, desespero, terror, medo, angústia e etc. (BLASCO, 1999).

A emoção musical afeta a química do cérebro e aborda a nossa dimensão afetiva, propiciando de algum modo, respostas comportamentais. A emoção coletiva surge por contágio psíquico, como pode ser observado no canto em conjunto, nas músicas de massa e nos festivais de rock. Ela transmite, mobiliza e vivifica o grupo. Já no século VI a.C. Platão dizia: “se me fosse possível escolher as canções e melodias de um povo, eu não me preocuparia tanto com seus legisladores” (ZAMPRONHA, 2007, p.78).

Pode-se perceber que as significações atribuídas à música são amplas. As emoções evocadas a partir de experiências musicais podem comunicar e possibilitar a interação humana. Suas particularidades e desdobramentos são influenciados pelas vivências de cada indivíduo, pela cultura e sociedade nas quais está inserido.

Costa (1989, apud BARCELLOS; SANTOS, 1996) argumenta que a música possibilita interações e a atribuição de conotações amplas ligadas à área afetivo-emocional, o que justifica sua utilização como linguagem terapêutica.

Por isso defende-se o uso da música na escola nesse conceito mais amplo de uso da música aplicada por um profissional musicoterapeuta, valorizando as inter-relações no ambiente escolar. O seguinte subcapítulo explicará melhor o papel do musicoterapeuta no ambiente escolar buscando esclarecer a diferença entre este profissional e o educador musical.

2.2 A MUSICOTERAPIA EM BUSCA DO ENCANTAMENTO NA ESCOLA

Encantar, segundo o novo dicionário Aurélio, significa cativar, seduzir, maravilhar, arrebatado, lançar encantamento e magia sobre algo, transformar em um outro ser. (FERREIRA 2010).

Moraes (2003), fala sobre a necessidade do reencantamento na educação na busca de transformar o ambiente de aprendizagem em um lugar de encanto e beleza, um lugar onde prevaleça a criatividade e se cultive a alegria e novos valores. É nessa perspectiva que se acredita na contribuição que o profissional musicoterapeuta pode trazer para a área educacional através de seu olhar e atuação sensível.

Sabe-se que a música nas escolas é bastante utilizada por professores de diferentes disciplinas ou por outros profissionais deste contexto, como um recurso de apoio em suas aulas. Os objetivos traçados para este uso vão desde a estimulação dos alunos quanto à cognição e aprendizado, o desenvolvimento do aspecto motor e físico, a expressão corporal e sonora quanto às relações interpessoais, ou, como acontece na maioria das vezes, para uma recreação ou “passatempo”, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental (1º fase), configurando uma “subutilização” da música (NOGUEIRA, 2005).

Mesmo sendo um recurso válido para várias atividades, em diversas áreas, muitas vezes, o educador deixa de explorar as possibilidades expressivas da música, permanecendo na superficialidade e não aproveitando a riqueza e o prazer que o processo de exploração da

linguagem musical pode proporcionar à criança. Nogueira (2005, p.03) afirma que “a música (...) continua sendo trabalhada e (...) compreendida, de forma mecanicista e convencional”.

A música pode ser utilizada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos dentro do contexto escolar. Vários autores da área da Música, e da Musicoterapia, enfatizam seu uso como ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem. Em sua obra “*Da música: seus usos e recursos*”, a musicista Zampronha (2007), versa sobre como a música pode configurar-se como agente facilitador do processo educacional, correlacionando-a ao desenvolvimento da percepção, da memória, da inteligência e de tantas outras habilidades. Considerando a música como uma “atividade criativa e perceptiva”, a autora afirma que é possível verificar o desenvolvimento das funções psíquicas através da música.

Sobre o uso da música pelo educador no processo de ensino-aprendizagem, Zampronha (2007, p. 98), afirma que este “deve ter em mente a ‘ação’ das estruturas musicais básicas, uma vez que, se às palavras cabe *traduzir* e explicar *sentimentos*, à música cabe *induzi-los* e *manifestá-los*”. O educador “deve estimular o aluno à prática da música, respeitando as diferenças individuais e atentando-se *sempre* para o fato de que se deve propiciar a todos *uma sólida estrutura de oportunidades*”.

Para a autora, é necessária a vivência musical no processo educacional escolar de forma abrangente, indo “além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas (...)”. Ainda sustenta que, “a música não se constitui apenas um recurso de combinação de sons, mas especialmente de expressão, gratificação e realização” (ibidem, p. 98).

Ampliar a noção de música no espaço educacional é crer que as atividades de composição musical, de leitura de partituras musicais, de interpretação e/ou execução de instrumentos musicais, de improvisação ou da simples escuta de um repertório musical culto, como afirma Zampronha (2007), favorecerão a ampliação da percepção e compreensão do aluno de si mesmo e do mundo. A referida autora confirma a necessidade de o educador conhecer os aspectos básicos da música e seus efeitos para então utilizá-la. A música tem o potencial de despertar no indivíduo, além de outras possibilidades relativas à mente e ao corpo, diferentes estados emocionais.

Percebe-se assim, a diversidade de experimentações que a música possibilita no ambiente escolar, influenciando diretamente na aprendizagem, no desenvolvimento infantil e do ser humano como um todo. Isto se deve em função da atividade musical ser uma atividade projetiva (algo que o indivíduo faz mediante a qual se mostra), à sua riqueza e à sua amplitude de significados (GAINZA, 1988).

Por sua vez, Nascimento (2010, p. 04) afirma ainda que, no campo da Psicologia da Música, “muitos estudos evidenciam como os estímulos musicais proporcionam respostas em variados aspectos do ser humano”. No que diz respeito aos efeitos intelectuais da música no ser humano, estes podem ser diversos, como afirma Blasco (1999) “desde proporcionar o desenvolvimento da capacidade de atenção, estimular a imaginação, estimular a criatividade, ser fonte de admiração, desenvolver a memória, entre outros aspectos”.

Cabe nesse momento do estudo, um esclarecimento sobre a diferença entre a Musicoterapia e a Educação Musical no ambiente escolar, para sinalizar que são duas realidades distintas, embora igualmente importantes para sociedade. Tendo a musicoterapia como foco da pesquisa, faz-se mister apresentar um breve histórico sobre sua constituição enquanto área de conhecimento no Brasil, assim como, a sua prática na área da educação.

Segundo Chagas (2008), um dos marcos do surgimento no Brasil da Musicoterapia foi o trabalho de Educadores Musicais na Educação Especial, atendendo crianças especiais em instituições. Segundo a autora, professores de música encontraram na música um caminho surpreendente de acesso a essas pessoas, provocando consideráveis transformações em seus universos relacionais. No Rio de Janeiro, no Conservatório Brasileiro de Música, na década de 1950, foi criado um curso que preparava educadores musicais para atuarem com crianças especiais.

Em 1968, profissionais que participaram das “Jornadas Latino-americanas de Musicoterapia”, realizada em Buenos Aires, fundaram no Brasil a Associação Brasileira de Musicoterapia (atual Associação de Musicoterapia do Rio de Janeiro). Em 1970, teve início o primeiro curso de especialização em Musicoterapia no Brasil criado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (atual Faculdade de Artes do Paraná) destinado aos educadores musicais graduados. Em 1972, no Rio de Janeiro, abriu-se o primeiro curso de graduação em Musicoterapia, reconhecido pelo MEC em 1978 (CHAGAS, 2008).

Em Goiânia, segundo ZANINI (2005), no ano de 1990, em função do interesse de alunos e ex-alunos, que haviam tomado conhecimento da Musicoterapia e de alguns professores da área de música da UFG (Universidade Federal de Goiás), aconteceu o primeiro curso de extensão em Musicoterapia, promovido pela Escola de Música da UFG, em 1993 se iniciou o primeiro Curso de Especialização em Musicoterapia em Educação Especial, concluído pela referida turma em 1995. Em 1997, a Escola de Música da UFG iniciou mais uma turma de Especialização em Musicoterapia em Educação Especial e uma turma de Especialização em Musicoterapia - Área de Concentração: Saúde Mental. Estes cursos, concluídos em 1999 e sediados pela EMAC - Escola de Música e Artes Cênicas. Em 1998 foi

criada uma comissão de implantação da Graduação em Musicoterapia, e em 1999, iniciou-se a primeira turma do Curso de Musicoterapia da Universidade Federal de Goiás.

O curso é destinado à formação do musicoterapeuta, visando habilitar esse profissional a utilizar a música como matéria-prima de seu trabalho na área terapêutica. É oferecido ao aluno conhecimento musical específico, conhecimentos da área da saúde e ciências humanas, necessários à fundamentação teórico-científica do exercício profissional, além de vivências na área de sensibilização e relacionadas aos efeitos do som e da música no ser humano¹³.

Buscando esclarecer a diferença de atuação do musicoterapeuta e do educador musical, Louro (2006) afirma que a musicoterapia é um processo sistemático que requer planejamento e monitoramento, no qual o que importa é a relação da música com o paciente e não a música em si mesma, nem os conceitos estéticos e teóricos que a permeiam. Quando um musicoterapeuta fala de música, sua referência são as estruturas musicais (melodia, ritmo, harmonia, timbre, intensidade, entre outros), não o repertório ou conhecimento teórico ou técnico (músicas estruturadas, conjunto de obras de determinado período ou de período diversos). Ducourneau (1984) corrobora a afirmação ao mencionar que, para o musicoterapeuta, o importante não é uma grande cultura musical. É muito mais importante conhecer os elementos fundamentais e os efeitos produzidos por eles. O que guia as sessões é o gosto musical do paciente e os sons com os quais se identificam.

Na musicoterapia, a identificação de tais músicas e sons é denominada Identidade Sonora - (ISO), que Benenson (1985) conceitua como a base do processo musicoterapêutico. A Identidade Sonora é composta pelo complexo de sons que integra o todo psico/fisiológico de cada ser humano; os sons e movimentos internos que resumem nossos arquétipos e vivências sonoras gestacionais, intra-uterinas, de nascimento e infantis até os dias atuais. Entre estes sons estão sons da natureza, do corpo humano, dos instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, sons percebidos internamente (peristálticos, batimento cardíaco, respiração e vibrações), o próprio silêncio, entre outros. É através da ISO de cada paciente que o musicoterapeuta trabalha. Para isso, portanto, utiliza-se o “objeto intermediário”, isto é, o instrumento que torna possível a comunicação e atuação do musicoterapeuta no paciente. Pode ser um instrumento musical, ou um objeto como um boneco, um desenho, um som, o que servir para intermediar a relação paciente/musicoterapeuta.

Gainza (1988) define a Musicoterapia como uma aplicação científica das possibilidades da música visando contribuir ou favorecer os processos de recuperação psicofísica das

¹³ Informações disponíveis no site: <http://www.emac.ufg.br/menu_id=1301083158&pos=esqsite_id=268>

peessoas. Por outro lado, vê a Educação Musical como modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando, tornando possível seu sucesso ao conhecimento e prazer musical.

Segundo Nascimento (2011), a Musicoterapia no contexto escolar é uma ação ainda pouco vislumbrada tanto pelos profissionais da própria área quanto pelos demais sujeitos que constituem a equipe das instituições escolares. Dentre os fatores que interferem no avanço desta perspectiva, encontramos a falta de compreensão sobre as diferenças entre o uso da música com fins pedagógicos (área da educação musical) e sua utilização com fins terapêuticos (objetivo da musicoterapia), na qual tais diferenças nem sempre são bem percebidas pelos atores da escola gerando enganos e comparações equivocadas entre o fazer musical autoexpressivo de uma vivência musicoterapêutica e os aspectos pedagógicos-artísticos e recreacionais na utilização em educação musical.

As ideias colocadas por estes diversos autores levam-nos a concluir que a diferença entre essas duas áreas: a Musicoterapia e a Educação Musical podem estar na sua forma de utilizar a música e estabelecer a relação desta com as pessoas envolvidas na vivência ou experiência musical. Louro (2006) acredita que a diferença entre essas duas áreas seja o procedimento adotado, ou seja, a maneira de atuar particular a cada fazer, por exemplo: estímulo motor através da música, sensibilização auditiva através dos diferentes sons, entre outros são procedimentos musicoterapêuticos; ler partitura, trabalhar a consciência rítmica através de instrumentos de percussão, formar pequenos grupos musicais, são procedimentos pedagógicos musicais.

Para concluir essa discussão, Louro (2006) afirma que, dentro de um processo pedagógico musical, adquirir conhecimentos e/ou habilidades específicas é o foco central, enquanto na terapia, mesmo que adquirido um conhecimento musical, o foco principal é a saúde, a recuperação de algum déficit físico, mental ou psicológico do indivíduo. A autora diz que na Educação Musical mesmo quando direcionada a pessoas com deficiências – como é o caso de algumas entidades que promovem atividades culturais especificamente a pessoas com necessidades especiais – ou a elas adaptada dentro do sistema educacional musical comum ou mesmo nas aulas de música do ensino fundamental, o aprendizado musical, de certo modo, é a questão central, ou seja, através do processo que envolve a aquisição de algum conhecimento na área musical, tem por objetivo atingir o ser em sua totalidade. Na Musicoterapia, o objetivo também é atingir o ser, mas através do melhoramento da saúde.

Na área da Musicoterapia, ao referir-se a *saúde*, Bruscia (2000) diz que esta não é apenas definida ou determinada pelo estado do corpo, mas leva em conta a higidez de todas as partes: corpo, mente e espírito. Para Ruud (1998), a saúde é um fenômeno que se estende

além do indivíduo para abranger a sociedade e a cultura. Um indivíduo necessita de apoio da sociedade e da cultura para ser saudável, e a saúde de cada indivíduo produz impacto na sociedade e na cultura. Indo mais além, pode-se afirmar que a saúde de cada indivíduo está vinculada ao meio ambiente.

No Brasil, a trajetória da aplicabilidade da musicoterapia na educação é muito recente. Muitas vezes é confundida com o ensino musical escolar, outras vezes, ocorre o fato de que diversos profissionais, de diferentes áreas, dizem utilizar a música em suas salas de aulas e atividades, já que a música é um bem comum da humanidade, além de ser de fácil acesso e alcance de todos.

Segundo Nascimento (2008, p.04),

Na área da Musicoterapia, poucos estudos são verticalizados às questões da aprendizagem em indivíduos ‘normais’, ficando as investigações centradas nos casos de presença de deficiências e/ou psicopatologias, onde as várias investigações na área da música foram realizadas objetivando compreender como ela atua no cérebro humano, ativando áreas lesadas ou que possam substituir funções perdidas.

Brasil (2008, p. 37) enfatiza que,

A maioria das áreas de prática musicoterápica lida com o indivíduo que apresenta determinadas necessidades e problemas, oferecendo destaque à área da Educação Especial, (...) amplamente exploradas pela atuação musicoterápica, principalmente no estabelecimento da comunicação com o portador de necessidades especiais (principalmente em casos de portadores de deficiência mental) através da música.

Contraopondo-se a esta realidade de intensa produção de conhecimento na área da Musicoterapia, Nascimento (2006) enfatiza que existem lacunas quanto aos estudos existentes que tratam da Musicoterapia no atendimento a indivíduos normativos especificamente na área da Educação, sendo estes de menor número nas investigações científicas da área. Brasil (2008) destaca que, “atualmente, a área da Educação com indivíduos normativos está sendo vista como uma possibilidade de avanço das práticas musicoterápicas, favorecendo a construção de conhecimento em diversas atuações neste campo”. Os diversos estudos efetivam uma investigação interdisciplinar propondo congregar conhecimentos de diversas áreas à fundamentação da aplicabilidade da Musicoterapia no contexto educacional.

Para Chagas (2008), através da aplicação de um outro discurso, o discurso musical, a Musicoterapia outorga a si o direito de se comunicar com pessoas incomunicáveis, de prevenir diversos tipos de sofrimento humano, de reabilitar seres em situações de impedimentos variados e de tratar das dificuldades emocionais e físicas. Combina técnicas,

sons, prescrições. A música tem direitos pré-modernos e, impulsionada por estes direitos, a Musicoterapia amplia seus campos de atuação. As práticas musicoterapêuticas, inicialmente aplicadas em maior escala aos que não possuíam habilidades verbais, experimentam a relação sonora também com os que se comunicam muito bem verbalmente. A possibilidade criativa, a experimentação das alterações de tempo, de andamento, de tonalidades, a inserção em campos sociais novos, vão incluindo a musicoterapia em novos conhecimentos que englobam sociedades, comunidades e grandes grupos.

Ao se referir às experiências musicais em Musicoterapia com objetivo de natureza educacional, Bruscia (2000, p. 113), diz que:

O cliente é engajado em experiências musicais que apresentam o desafio da aprendizagem e oferecem opções para seu progresso. Isto é, o cliente experimenta 'o que' deve ser aprendido através da música, ao mesmo tempo em que vivencia o processo do aprendizado propriamente dito, novamente com a música (p. 113).

Este processo de experiencição, mediado pela música de forma terapêutica, é oportunizado pelo musicoterapeuta, sujeito aqui considerado também como elemento mediador, visto que, a relação é estabelecida no processo musicoterapêutico.

De acordo com Bruscia (2000), as áreas da Musicoterapia são definidas a partir do foco clínico ou pelo que está no primeiro plano das preocupações do cliente, do terapeuta e da instituição clínica. Elas se dividem em: práticas *didática*, *médica*, de *cura*, a *psicoterapêutica*, a *recreativa* e a *ecológica*. “Cada área abrange práticas clínicas que variam de acordo com o nível da terapia. Um nível descreve a extensão, a profundidade e a importância da intervenção terapêutica e da mudança almejada através da musicoterapia.” (p. 170, 171). O mesmo autor identificou quatro níveis de terapia:

- 1) auxiliar: utilização funcional da música ou de qualquer de seus componentes para fins não terapêuticos, porém, com objetivos relacionados com a terapia;
- 2) aumentativo: a música ou a musicoterapia é utilizada para complementar e aumentar os efeitos de outras modalidades de tratamento e como elemento de apoio;
- 3) intensivo: a musicoterapia desempenha um papel central e independente para alcançar os objetivos prioritários do plano de tratamento, tendo como resultado a indução de mudanças significativas na situação do cliente;

4) primário: a musicoterapia desempenha um papel singular ou indispensável para atingir as principais necessidades terapêuticas do cliente e, como resultado, induz mudanças abrangentes no cliente e em sua vida.

Segundo Rudd (1998), a saúde abrange e depende do sistema ecológico completo, desde o corpo, a mente e o espírito com suas interações no indivíduo até os contextos mais amplos das relações do indivíduo com a sociedade, a cultura e o meio ambiente.

Refletindo sobre a *praxis* desenvolvida com o grupo pesquisado, a partir da fundamentação teórica trazida por Bruscia (2000), pode-se situar a área de prática desta pesquisa como ecológica e, o nível de terapia, como aumentativo. Neste estudo propõe-se a Musicoterapia Ecológica pelo fato de acreditar que, havendo mudanças no sistema individual, elas levarão a uma mudança no sistema ecológico. Ajudar um indivíduo a se tornar mais saudável não é visto como um fato desvinculado de melhorar a saúde dos sistemas em que o indivíduo está inserido. Ajudar as pessoas a se relacionarem harmoniosamente, faz com que fiquem mais saudáveis, integrando-se com o ambiente circundante.

A área ecológica de prática inclui todas as aplicações da musicoterapia em que o foco primário é promover a saúde em e entre os vários estratos sócio-culturais da comunidade e/ou ambiente físico. Ela inclui todos os trabalhos que focalizam a família, locais de trabalho, comunidade, sociedade, cultura ou ambiente físico, seja porque a saúde da unidade ecológica está em risco e precisando de intervenção ou porque a unidade causa ou contribui de algum modo para os problemas de saúde de seus membros (BRUSCIA, 2000).

Auerswald (1990 apud AUN 2006), refere que este modelo se originou na década de 60. Esse conceito refere-se ao campo total de um problema, incluindo outros profissionais, a família extensa, figuras da comunidade e todos os envolvidos. Para ele não é suficiente montar uma equipe multidisciplinar para se trabalhar as políticas de saúde mental, “cada um especializado em uma diferente disciplina”, é necessário se formar um outro tipo de profissional de saúde que adote uma visão sistêmica do problema.

Assim, na área da Educação, a Musicoterapia poderá proporcionar apoio/suporte psicológico a estes indivíduos, visto que, através das experiências musicais musicoterápicas o cliente desenvolve a capacidade de expressar-se, aprimorando habilidades cognitivas e perceptivas, as quais podem ser estendidas para fora do *setting*¹⁴ musicoterapêutico, promovendo mudanças na vida do cliente.

Diante desse fato, é possível compartilhar da mesma ideia que Nascimento e Ferreira (2011), quando colocam que compreendem que a atuação do musicoterapeuta na educação,

¹⁴ Espaço destinado ao atendimento Musicoterápico.

em específico no ambiente escolar, requer ações que possam levá-lo a refletir sobre os multifatores interinfluentes presentes neste contexto com vistas à compreensão das diversas situações vivenciadas por seus atores.

Segundo Bruscia (2000),

“A musicoterapia é incrivelmente diversa. Ela é atualmente utilizada em muitos e diferentes *settings* clínicos, para tratar uma grande variedade de problemas de saúde, de um sem número de tipos de clientela. Seus objetivos e métodos variam de um *setting* e cliente a outro, e de um musicoterapeuta a outro, dependendo da orientação teórica do terapeuta e de sua formação” (p. 165).

A Musicoterapia na área da Educação, como afirma Palladino (1994), permite a vivência de diferentes sensações, as quais favorecem o crescimento criativo e expressivo do cliente, orientando o processo de aprendizagem de modo que haja uma abertura criativa. Além disso, promove o estabelecimento de um espaço interno que mobilize a expressão, o reconhecimento próprio e sua possibilidade de movimento e integração.

A partir dos estudos da Musicoterapia, percebemos o quanto a música pode enriquecer o ambiente escolar favorecendo o desenvolvimento de diversas habilidades interpessoais e capacidades intrapsíquicas do indivíduo, considerando-o na sua individualidade influenciada por diferentes fatores culturais e sociais, e, portanto, configurando-se como um canal de expressão de seus conteúdos particulares.

Sendo assim, acredita-se que a Musicoterapia possa auxiliar desde o desenvolvimento global, dos processos cognitivos, atuando como área de suporte psicológico às crianças e adultos envolvidos no contexto educacional, visto que, considera o potencial autoexpressivo e criativo na resolução de conflitos intra e interpessoais a partir das necessidades do cliente.

2.3 A MUSICOTERAPIA EM DIREÇÃO A TRANSDISCIPLINARIDADE

Devido a Musicoterapia ter a multi/interdisciplinaridade como uma de suas características, bem como a formação do musicoterapeuta que possibilita o profissional a participar de trabalhos em equipes multi, inter ou transdisciplinares, sentiu-se a necessidade de abordar estes conceitos tão utilizados nos dias de hoje e tão aplicáveis a Musicoterapia.

De início serão expostos alguns conceitos sobre os termos *Disciplina, Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinaridade* e, em seguida, se buscará traçar uma relação entre música, musicoterapia e interdisciplinaridade.

Segundo Morin (2001), a *disciplina* é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde a diversidade das áreas que as ciências abrangem. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado a pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está escrita na universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo.

Segundo Souza (2002), até a Primeira Revolução Científica, vivia-se num mundo onde o conhecimento era elaborado através do equilíbrio entre sensação, sentimento, razão e intuição. Não havia distinção entre conhecimento filosófico, científico, religioso e artístico; tampouco havia distinção entre ciência e tecnologia, pois o conhecimento real era direto. O ser humano vivia num universo orgânico, espiritual, do qual era parte integrante e não o seu senhor ou um habitante alienado à sua morada.

Já com a revolução científica do século XVII, houve um grande crescimento da população europeia com o conseqüente crescimento das cidades, o aumento do comércio, os descobrimentos marítimos, a utilização e desenvolvimento da imprensa o que permitiu um maior e mais rápido fluxo de ideias. Com isso o pensamento foi fragmentado, dividido em áreas e subáreas chegando às inúmeras especializações (SOUZA, 2002).

Com o tempo essa história foi se transformando. Segundo Souza (2002), no decorrer do século XX, o número de disciplinas aumentou de tal modo, que por pouco não transformou as universidades em verdadeiras torres de babel. É tão intenso o ritmo das novas descobertas, que mesmo para o super-especialista é quase impossível manter-se em constante atualização.

É neste clima que surge, na segunda metade do século XX, a interdisciplinaridade, como forte tendência para se pensar a modernidade, seja no campo da Ciência, da Filosofia ou da Arte.

Segundo Souza (2002), no Brasil, entretanto, até mais ou menos o ano de 1987, a interdisciplinaridade era tema ainda distante da sua realidade acadêmica. Em 1992, por outro lado, verifica-se o que MARGARETH SCHÄFFER (1995 apud SOUZA 2002) denominou como o início de um *surto galopante de interdisciplinaridade*, o qual veio configurar, na

atualidade, uma situação onde as experiências interdisciplinares são colocadas como exigência epistemológica indispensável para as transformações qualitativas requeridas pela modernidade.

Segundo Oliveira (2007), a interdisciplinaridade manifesta-se, pois, como uma necessidade de reunir em conjuntos abrangentes o que foi gradativamente dissociado pela mente humana.

Naturalmente, tal qual verificado na ciência, as concepções e motivações mudaram no decorrer dos séculos, mas a busca por princípios unificadores nas artes e na música é uma realidade histórica. Essa busca evidencia-se tanto no âmbito da produção artística, como também no campo da elaboração teórica; tendência que expressa a inconsciente vontade do ser humano de retomar, ainda que de forma simbólica, a totalidade de sua natureza e da natureza de suas relações existenciais (SOUZA, 2002).

Segundo Guimarães (2002), os termos *Multi*, *Pluri*, *Inter* e *Transdisciplinaridade* estão no cenário educacional Brasileiro atual, mas, alguns desses conceitos vêm sendo discutidos desde a década de 70 por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda que apresentam as seguintes definições:

- *Multidisciplinaridade*: disciplinas se distribuem independentes, umas em relação às outras, em um mesmo nível hierárquico.
- *Pluridisciplinaridade*: disciplinas que se relacionam cooperativamente entre si no mesmo nível hierárquico.
- *Interdisciplinaridade*: integração entre diferentes disciplinas com uma axiomática própria, situando-se em um nível hierárquico superior-interdisciplina, constituindo-se um saber abrangente, fruto da fusão dos saberes disciplinares. A interdisciplinaridade seria um caminho para superar a compartimentalização do saber e a dicotomização do conhecimento, assim como, a acentuada especialização, caracterizadores da ciência moderna. O objetivo da pesquisa interdisciplinar é buscar o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto que permita ao homem relacionar conhecimentos e informações dissociados e/ou antagônicos para assim, reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos.
- *Transdisciplinaridade*, segundo Novaes (2008), é a heterogeneidade de olhares sobre os objetos, fenômenos, processos, situações ou práticas, visando à

compreensão e explicação dos mesmos, através de uma visão compreensiva e sistêmica que abrigue a independência das relações e dos fenômenos.

Netto (1999 apud GUIMARÃES, 2002) ressalta a importância de pensar sobre a forte polissemia em torno destas palavras, seus conceitos inacabados e mutáveis e sobre como estes conceitos clássicos parecem sempre estar ressoando como algo difícil de alcançar. É necessário abandonar a ideia de que a interdisciplinaridade leve ao estabelecimento de uma interdisciplina abrangente, compreensiva e situada num nível hierárquico acima das demais, pois a interdisciplinaridade é uma prática que respeita os pressupostos lógicos, epistemológicos e etc. – de cada disciplina envolvida no processo estabelecendo uma permanente tensão na aproximação e distanciamento entre cada uma delas.

Tais aspectos estão em consonância com as ideias de Morin (2001) ao referir que estes termos são polissêmicos e imprecisos sendo difíceis de definir. A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, diferentes disciplinas reunidas para um objetivo em comum, mas também pode significar a troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. De fato, são os complexos de inter-multi-transdisciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e melhor ainda, projeto comum.

Edgar Morin (2001) acredita que o rompimento das barreiras disciplinares traz progresso para a Ciência, seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. “Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades, não ocultando as realidades globais” (op.cit, p. 112).

Para Chagas (2008), o conhecimento na contemporaneidade ao mesmo tempo em que é contido em categorias, disciplinas, transborda em sua multiplicidade e hibridação¹⁵, apontando para outras modalidades de configuração. Afirma que a interdisciplinaridade, assim como a disciplina, são produções do pensamento moderno, tensões que se expressam tanto na

¹⁵ Para Latour (1994), híbridos são todas as coisas-seres, misturas de natureza e de cultura com as quais lidamos cotidianamente. O resultado desta mistura proibida-permitida entre natureza e cultura é o surgimento de seres híbridos.

separação e contenção de campos bem definidos do conhecimento, como nas inúmeras possibilidades de misturas.

Segundo Bruscia (2000), a música tem caráter interdisciplinar e pode ser vista por diversas perspectivas:

- Física: leva em conta os atributos objetivos do produto musical, a definindo de acordo com as relações estruturais e organizacionais entre os sons e os eventos temporais como a acústica musical, a métrica, o tempo rítmico, a própria composição musical;
- Psicologia: observa como estes atributos objetivos do som são experimentados (critério experiencial - relacional) pelo ouvinte e pelo músico, o que a música transmite e evoca de singular em cada indivíduo;
- Antropologia: olha para as origens da música em cada cultura e o que há de comum nas experiências musicais através das culturas, as músicas podem representar e caracterizar um povo, sinalizando seus hábitos e costumes;
- Sociologia: observa os papéis e as funções da música na sociedade assim como seu significado coletivo, como por exemplo, as músicas tribais, os hinos e etc.;
- Filosofia: compara a música com a linguagem, a comunicação e a outras modalidades artísticas, a define de acordo com sua singularidade, uma música pode ter diferentes significados em diferentes culturas, pode ser utilizada como forma de expressão.

A Musicoterapia é transdisciplinar por natureza. É uma combinação dinâmica de muitas disciplinas em torno de duas áreas: música e terapia. As disciplinas relacionadas com a música (Psicomusicologia, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Entretenimento, Música Sacra, Filosofia da Música, Artes, Educação Musical, Biologia da Música, Psicoacústica, Acústica) se fundem com as disciplinas relacionadas com a terapia (Psicologia, Psicoterapia, Serviço Social, Tradições de Cura, Recreação Terapêutica, Aconselhamento Pastoral, Teoria Clínica, Arteterapias, Educação Especial, Especialidades Médicas, Fonoaudiologia) para formar o híbrido designado musicoterapia (BRUSCIA, 2000).

Para Chagas (2008), a Musicoterapia é um campo de conhecimento relativamente novo. Surgido na modernidade, ocupa um lugar híbrido de atuação clínica e de interpretação das dificuldades emocionais humanas, vive possibilidades opostas e não excludentes de desenvolvimento conceitual e de formas de inserção na sociedade. É uma disciplina que

mistura disciplinas, se constituiu diferentemente, privilegiando uma perspectiva de hibridação em redes, tal como proposta por Latour (1994), mistos de natureza e sociedade, humano e não-humano, a voz e o instrumento, a patologia e a saúde.

Para a autora,

A Musicoterapia é um campo de conhecimentos que apresenta diversas formas de integração de saberes. Conjugando outros campos de saber, elaborando sínteses e construindo um novo conhecimento, a Musicoterapia é um exemplo de híbrido interdisciplinar. (...) As situações que conjugam diferentes campos de saber são aquelas que aplicam conhecimentos musicais as situações patológicas diversas, fazendo apenas uma interação entre duas ou mais disciplinas (op.cit, p. 47).

Uma visão transdisciplinar impõe-se atualmente, uma vez que há evidências de que o pensamento contemporâneo, a fim de acompanhar as conquistas e transformações do conhecimento passa por mudanças, despontando a capacidade de raciocinar nas interfaces dos diversos saberes como uma habilidade prioritária do homem. Surge então, a urgência de aprender através de uma visão transdisciplinar, que ofereça a possibilidade de transcender suas próprias dualidades (racionalismo/irracionalismo, matéria/mente, ordem/desordem, sujeito/objeto), numa visão de mundo contemporâneo (NOVAES, 2008).

Diante desses fatos expostos acredita-se que a Musicoterapia possa contribuir tanto com a visão transdisciplinar tão importante a se considerar nos dias de hoje bem como pode ser uma possibilidade de saída contemporânea em face aos dispositivos modernos. Concorde-se com Chagas (2008), quando diz que “a musicoterapia pode criar um lugar intermediário, um espaço entre” (p.32). Por estes aspectos espera-se que a presença de um profissional musicoterapeuta possa enriquecer o trabalho em equipe com profissionais de diversas áreas.

O próximo capítulo apresenta o caminho metodológico traçado nessa pesquisa.

3 A PESQUISA QUALITATIVA COMO CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada adotou a abordagem qualitativa, com as seguintes características básicas pontuadas por Bogdan e Binkler (apud MEDEIROS, 2006): tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Segundo Souza (2007, p. 39), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Bruscia (2000, p. 267) comenta que os estudos qualitativos “colocam o foco no fenômeno completo que não foi reduzido a variáveis específicas”.

Segundo GONZÁLEZ REY (1997 apud MARRA, 2004), a atividade do pesquisador, na pesquisa qualitativa, é inteiramente interpretativa, busca integrar o processo de construção dos indicadores que advém da subjetividade de todos os que participam da pesquisa, remontando a história de cada um e do grupo no contexto em que surgem, marcando uma dimensão da singularidade do pesquisador e dos sujeitos. O autor considera que a produção do conhecimento surge da relação construída (vínculo) entre o pesquisador e sujeitos envolvidos, sendo essa relação o eixo do processo, por considerar o papel ativo, transformador e também negociador dos participantes em questão.

Esta pesquisa utilizou o estudo de caso como delineamento metodológico. De acordo com Kemp (1995), o estudo de caso é uma descrição minuciosa de um aspecto de uma cultura atual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. Goode & Hatt (1969, p.422 apud MINAYO, 2006) definem o estudo de caso, como “um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto estudado” Segundo Yin (1989 apud MINAYO, 2006), a preferência por estudos de caso deve ser dada quando é possível fazer observação direta sobre os fenômenos.

“Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. É útil para gerar conhecimento sobre características sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. Metodologicamente os estudos de caso

evidenciam ligações casuais entre intervenções e situações da vida real; o contexto em que uma ação ou intervenção ocorreu ou ocorre; o rumo de um processo em curso e maneiras de interpretá-los; o sentido e a relevância de algumas situações-chave nos resultados de uma intervenção” (MINAYO 2006, p. 164).

Segundo Ludke e André (1986), são consideradas características do estudo de caso o fato desses estudos visarem:

a) a descoberta de novos elementos ao caso estudado, o investigador procurará manter-se constantemente atento a novos elementos que possam emergir como importantes durante o estudo, é uma construção que se faz e se refaz constantemente;

b) enfatizar a “interpretação em contexto” para a apreensão mais completa do objeto, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas, estas devem ser relacionadas a situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas;

c) retratar a realidade de forma profunda e completa, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação problema, esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações evidenciando a inter-relação dos seus componentes;

d) usar uma variedade de fonte de informação coletada em diferentes momentos e com variedade de tipos de informantes;

e) revelar experiência de vida e permitir generalização naturalística, na medida em que o relato do pesquisador pode servir para o leitor fazer as suas comparações;

f) procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, o pressuposto que orienta essa orientação e o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma que seja a mais verdadeira;

g) utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os tradicionais relatórios de pesquisa.

Segundo Nisbet e Watt (1978 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) o estudo de caso se desenvolve em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira para a análise, interpretação dos dados e elaboração do relatório. Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. A pesquisa compreendeu, portanto, as seguintes etapas assim configuradas:

3.1 FASE EXPLORATÓRIA

Segundo Minayo (2006), a fase exploratória de uma investigação é tão importante que ela em si pode ser considerada uma Pesquisa Exploratória. Compreende desde a etapa de construção do projeto até os procedimentos e testes para a entrada em campo. Ressalta que o processo de pesquisa é um movimento de definição e redefinição do objeto durante todas as suas etapas.

Antes de se iniciar o trabalho de campo é de fundamental importância precedê-lo de uma etapa exploratória que contempla as seguintes atividades: escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e estabelecimento das estratégias para entrada em campo (MINAYO, 2006).

O espaço da pesquisa – deve corresponder ao delineamento do objeto teórico. Quando a pesquisa qualitativa, o investigador precisa dedicar tempo aos critérios de escolha dos locais onde a realizará, fazendo antes uma incursão por vários ambientes, buscando justificar a seleção do espaço. Essa escolha envolve vários elementos: critérios lógicos, interação, conveniência e contatos que assegurem o êxito do trabalho (MINAYO, 2006).

Amostragem – A escolha do grupo: a quem entrevistar, a quem observar e o que observar, o que discutir e com quem discutir são decisões importantes. Na abordagem qualitativa o pesquisador deve preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. Pode-se considerar que uma amostragem qualitativa ideal é a que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo. Deve levar em conta os seguintes critérios: investir em instrumentos que permitam compreensão de diferenciações internas e de homogeneidades, assegurar que a escolha do lócus e a do grupo de observação contenha o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa, privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer, definir claramente o grupo social mais relevante, dar atenção a todos os outros grupos que interagem com o do foco principal (MINAYO, 2006).

Essa pesquisa teve como objetivo geral verificar a possível inserção do profissional musicoterapeuta junto a Equipe Multiprofissional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e como objetivos específicos: desenvolver estudos interdisciplinares, nas áreas de

Musicoterapia, Educação, Teoria Sistêmica e estudos sobre grupos e equipes; conhecer a dinâmica e a rotina de trabalho da Equipe Multiprofissional da Rede de Apoio a Inclusão da Secretaria da Educação do Estado de Goiás; identificar quais ações o musicoterapeuta pode desenvolver ao ser inserido na Equipe Multiprofissional; experienciar ações musicoterapêuticas a serem aplicadas nos atendimentos às escolas, em conjunto com a Equipe Multiprofissional e gerar bibliografia na área da Musicoterapia aplicada à Educação.

Diante destas orientações e dos objetivos traçados foram definidos os locais da pesquisa e seus sujeitos.

A pesquisadora acompanhou o trabalho de uma equipe multiprofissional que integra a Equipe Multiprofissional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e desenvolve trabalhos junto às escolas localizadas na região leste de Goiânia. A escolha das equipes foi realizada em comum acordo com a Coordenadoria da Equipe Multiprofissional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, considerando-se o tempo de experiência dos profissionais inseridos na mesma, visto que, de acordo com a coordenadoria, existe muita rotatividade de profissionais na equipe pelo fato da Equipe Multiprofissional ter em seu quadro 65 % de contratos temporários. Foi considerado, portanto o período igual ou superior a dois (2) anos de experiência no trabalho junto a Equipe Multiprofissional. Considerando estes aspectos a Equipe Multiprofissional pesquisada foi constituída por três profissionais graduadas e com pós-graduação: uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma psicóloga (quadro ilustrativo a seguir).

| Graduação | Especialização | Tempo de atuação na Equipe |
|-------------------|---|-----------------------------------|
| Assistente Social | Pós-graduação em Serviço Social | 10 anos |
| Fonoaudióloga | Pós-graduação em motricidade oral e docência universitária | 10 anos |
| Psicóloga | Pós-graduação em psicanálise infantil e Psicodiagnóstico e especialização em Educação | 10 anos |

Foi acompanhado o trabalho em duas escolas estaduais da região leste de Goiânia: uma da 1ª fase do Ensino Fundamental, que foi denominada neste trabalho de *escola A* e outra da 2ª fase do Ensino Fundamental, denominada *escola B*.

Segue abaixo algumas características das duas escolas:

- **Escola A:** é uma escola da 1ª fase do ensino fundamental. Funciona no período matutino e vespertino. A pesquisa foi realizada no período matutino. É uma escola

pequena, possui dez salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca e um pátio. O local onde a Equipe Multiprofissional realizava seus atendimentos era na sala da coordenação, junto com a equipe administrativa e a coordenação pedagógica.

- **Escola B:** é uma escola da 2ª fase do ensino fundamental. Funciona no período matutino, vespertino e noturno. A pesquisa foi realizada no período matutino. Trata-se de uma escola grande, com vinte salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, um pátio, um auditório e um ginásio. O local onde a Equipe Multiprofissional realizava seus atendimentos era em uma sala de aula desocupada onde se encontrava a professora de recurso da escola. O ambiente físico da escola é bem deteriorado, dando a impressão de abandono.

A entrada em campo deve prever os detalhes do primeiro impacto da pesquisa. Ou seja, merece preparação o processo de como descrevê-la aos interlocutores, como os investigadores se apresentarem, a quem se apresentarem e por meio de quem. Merece cuidado especial nos primeiros contatos para se iniciar uma rede de relações, correções iniciais dos instrumentos de coleta de dados e produzir uma agenda e um cronograma de atividades posteriores. A fase exploratória termina formalmente com a entrada em campo (MINAYO, 2006).

Atendendo aos aspectos colocados acima e após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) da UFG, o projeto foi apresentado para todos os membros da Equipe Multiprofissional no dia da reunião geral¹⁶ de Equipe, realizada na Coordenação de Ensino Especial, no dia 9 de abril de 2010 (anexo 3-pauta da reunião). A apresentação foi realizada de forma dinâmica, com uso de data show visando apresentar a musicoterapia bem como informar a respeito da metodologia e dos procedimentos da pesquisa. Foi esclarecido que nenhum dos procedimentos utilizados oferecia risco a saúde ou dignidade dos sujeitos e não causariam desconforto. Foi distribuído um texto para todos os integrantes com esta apresentação (anexo 4-texto explicativo).

A apresentação da pesquisa nas escolas aconteceu através de um contato agendado previamente via telefone entre as diretoras e a pesquisadora. Neste encontro foi apresentado o projeto de pesquisa e explicados os objetivos da pesquisa, as duas diretoras das escolas aceitaram participar da pesquisa e se colocaram a disposição. Para a adesão à pesquisa, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II) e foram informadas que as identidades dos profissionais da escola serão mantidas em sigilo e a desistência de

¹⁶ Todas as sextas-feiras acontecem reuniões de Equipe com todos os membros da Equipe Multiprofissional na sede da Coordenação de Ensino Especial, em dois turnos: matutino e vespertino. A pesquisadora participou no total de 12 reuniões. O projeto de pesquisa foi apresentado na sétima reunião em ambos os turnos.

participação na pesquisa pode ocorrer em qualquer momento, e que durante a pesquisa poderiam ser fornecidas qualquer informação sobre a mesma.

A adesão a participação foi livre e constou de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos sujeitos (anexo I). A identidade dos profissionais da Equipe Multidisciplinar, são mantidas em sigilo, podendo durante a pesquisa a desistência de participação na pesquisa ocorrer em qualquer momento. Além disso, durante a pesquisa poderiam ser fornecidas informações sobre a mesma sempre que houvesse necessidade por parte do participante.

Foi fator diferencial desta pesquisa ter como pesquisadora uma musicoterapeuta, pois segundo Barcellos (2000) a escuta do musicoterapeuta é uma das premissas fundamentais em sua atuação e a atitude de escuta constitui a ferramenta essencial em sua práxis. Mas não uma escuta centrada apenas na sensorialidade auditiva, na compreensão restrita do termo *escuta* (entendido como “ato de escutar ou pessoa que escuta”), mas uma atitude de *à escuta*, ou seja, “em estado, postura ou *atitude de atenção*”, ou, ainda um *escutar*, “*tornar-se* ou estar atento para ouvir” (p. 48).

Na prática musicoterapêutica, a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* deve se dirigir à construção desta *escuta sensível*, colocando todos os seus sentidos à compreensão das expressões dos sujeitos. A escuta do musicoterapeuta se diferenciará de outras formas de escuta configurando-se como uma **escuta musical clínica**. Essa escuta envolve: a percepção de aspectos da comunicação não-verbal; a percepção dos aspectos musicais presentes na produção do indivíduo; aspectos da história de vida e do momento atual do sujeito; as circunstancialidades nas quais esses aspectos estão sendo produzidos. Todos esses aspectos objetivam apreender possíveis significados e/ou sentidos veiculados através da produção sonora do cliente (BARCELLOS, 2000).

Barcellos (2004) afirma que o musicoterapeuta necessita ter uma “prioridade de escuta”, ou seja,

O musicoterapeuta, que deve ter uma escuta muito ampla, em determinados momentos pode priorizar um ou alguns aspectos. Além dos aspectos musicais devem ser “escutados os aspectos corporais, verbais – quando acontecerem – enfim, todos os “movimentos” do paciente dentro da sala devem ser objeto de escuta por parte do musicoterapeuta” (p.81-2).

Segundo Nascimento (2011), a partir dos pressupostos abordados, compreende-se a *escuta diferenciada do musicoterapeuta* como a capacidade de escutar subjetividades

expressas através dos discursos dos sujeitos em suas diversas manifestações: comunicação verbal e não-verbal; nos objetos culturais que compõem seus *locus* de atuação; e desveladas nos elementos sonoro-musicais manifestos durante as experiências musicais proporcionadas pelo musicoterapeuta.

3.2 FASE DE COLETA DE DADOS E EXPLORAÇÃO DE CAMPO

A pesquisa social trabalha com gente e com suas criações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas. Os sujeitos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações em campo, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os pares. (...) Os teóricos do método de estudo de caso aconselham aos pesquisadores que utilizem múltiplas fontes de informação, construam um banco de dados ao longo da investigação e crie uma cadeia de evidências relevantes durante o trabalho de campo. (...) Os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam fazer mediação entre os marcos teórico-metodológico e a realidade empírica (MINAYO, 2006).

Para a presente pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados serão abordados a seguir.

3.2.1 Observação Participante

Segundo Minayo (2006), a observação participante é uma estratégia fundamental para compreensão das práticas e dos imponderáveis da vida social. (...) É um processo pelo qual mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.

Segundo Schwartz & Schwartz (1955, p.355 apud MINAYO, 2006) o observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário

cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Schutz (1979, apud MINAYO, 2006) propõe algumas atitudes ao trabalhador de campo: colocar-se no mundo dos entrevistados ou observados, buscando entender os princípios gerais que seguem na sua vida cotidiana para organizar suas experiências, particularmente a de seu universo social; manter uma perspectiva dinâmica, que ao mesmo tempo leve em conta as relevâncias dos atores sociais e tenha em mente o conjunto de indagações trazidas por ele, a partir de sua abordagem teórica, atuar ativamente na construção desta relação; abandonar na convivência, uma postura externa de cientista, entrando na cena social como uma pessoa comum que partilha do cotidiano daquele grupo e adotar no campo uma linguagem do senso comum própria dos atores sociais que observa.

Segundo Marra (2004), todos os participantes de um grupo são observadores participantes, influenciando e sendo influenciados numa perspectiva relacional e a realidade é constituída na interação do observador com o mundo.

A observação participante nesta pesquisa aconteceu em três momentos distintos:

- Reuniões de Equipe: estas reuniões acontecem às sextas-feiras no período matutino, vespertino e noturno, o profissional pode escolher em qual turno ir, neste dia eles não prestam atendimento nas escolas. São realizadas geralmente na sede da Secretaria Metropolitana de Educação do Estado de Goiás, ou na UEG (Universidade Estadual de Goiás) um prédio fica ao lado do outro. O período observado foi de outubro de 2009 a julho de 2010, totalizando 15 observações.
- Participação junto às escolas: Durante o período observado, de maio de 2010 a dezembro de 2010, foi realizado nesta pesquisa um total de 27 observações participante, destas 12 realizadas na escola A e 15 realizadas na escola B. Acompanhando o trabalho da Equipe Multiprofissional no atendimento às escolas.

A observação participante, em qualquer nível de profundidade em que for realizada ou em que teoria se baseie, tradicionalmente utiliza um instrumento denominado *diário de campo*. O diário de campo é um caderno de notas, em que o investigador a cada dia anota o que observa e também como suas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo. Esta pesquisa apresenta em anexo alguns dados importantes do diário de campo (ANEXO V).

3.2.2 Intervenções Musicoterapêuticas

Para Bruscia (2000), intervir é agir sobre alguém ou sobre algo para mudar uma situação existente e conseqüentemente alterar o curso dos eventos. Em termos de terapia, intervir é participar dentre ou mitigar aquelas forças da vida do cliente¹⁷ que estão afetando sua saúde de alguma forma.

A musicoterapia é diferente das outras modalidades de terapia por apoiar-se nas experiências musicais como agente de intervenção. A forma com que o musicoterapeuta define “experiência musical” baseia-se nos contextos clínicos em que trabalha. A aceitação sem julgamento de valor de tudo que o cliente faça musicalmente e a definição de prioridades tendo em vista o objetivo, o valor e o significado da música no processo terapêutico são pontos importantes e valorizados (BRUSCIA, 2000).

Ao propor a inserção do profissional musicoterapeuta junto ao trabalho da Equipe Multiprofissional sabe-se que o mesmo poderá realizar intervenções a grupos adultos (familiares, comunidade, professores e equipe administrativa e técnica da escola), grupo de crianças (alunos, famílias e comunidade), bem como, intervenções individuais tanto com adultos como com crianças. Essas intervenções muitas vezes poderão ocorrer uma única vez, e/ou poderão ser recorrentes dependendo da demanda.

Foram realizados quatro encontros com intervenções musicoterapêuticas, dois foram realizados com os pais, um com a equipe administrativa-pedagógica e um com os alunos buscando caminhos para favorecer a educação de seus filhos.

Segundo Freitas (2006), os objetivos terapêuticos fornecem a direção na qual o atendimento seguirá, além de ajudar o musicoterapeuta a ter um procedimento técnico científico. Para Lopez e Carvalho (1999), os principais objetivos se dividem em três áreas:

1. Área Emocional: inter-relação, re-integração, re-socialização, autoestima, segurança.
2. Área de Comunicação e Memória: percepção auditiva, atenção, compreensão, fala, expressão verbal, linguagem, memória.
3. Área Motora: coordenação, equilíbrio, movimento, postura, marcha, respiração, relaxamento, ritmo, orientação espacial.

Benenson (1985) considera a capacidade perceptiva do musicoterapeuta ao utilizar a linguagem musical da forma mais adequada tanto para satisfazer os interesses e necessidades

¹⁷ Para Bruscia (2000) Um cliente é definido como a pessoa que necessita ou procura a ajuda de outra pessoa em função de uma ameaça à saúde, seja física, emocional, mental, comportamental, social ou espiritual.

do cliente quanto para alcançar os objetivos estabelecidos, um dos aspectos mais importantes da intervenção musicoterápica, além dos conhecimentos teóricos e musicais pertinentes da Musicoterapia na área de prática ecológica.

Para Bruscia (2000), as intervenções musicoterapêuticas são singulares pelo fato que elas sempre envolvem tanto a música como o terapeuta, agindo como parceiros no processo terapêutico e por centrarem-se no som, na beleza e na criatividade. Quando a música é utilizada *como* terapia, a música assume um papel primário na intervenção e o terapeuta é secundário; quando a música é utilizada *na* terapia, o terapeuta assume um papel primário e a música é secundária. Quando a música é utilizada *sem* um terapeuta, o processo não é qualificado como *terapia*; quando o terapeuta ajuda o cliente *sem* utilizar a música, não se trata de *musicoterapia*.

Para o autor, cada experiência musical envolve no mínimo, uma pessoa, um processo musical específico (isto é, compor, improvisar, apresentar ou ouvir), um produto (isto é, uma composição, uma improvisação, uma execução ou uma percepção) e um contexto ou ambiente (por exemplo, os ambientes físico, emocional, interpessoal). Assim a música utilizada para terapia não é simplesmente um objeto que opera sobre o cliente, ela é principalmente uma experiência multifacetada envolvendo a pessoa, o processo, o produto e o contexto. Na musicoterapia, esses componentes estão inteiramente relacionados e o ponto crucial da musicoterapia é encontrar as relações entre eles.

Segundo Bruscia (2000), quatro tipos específicos de experiência musical servem como métodos principais da musicoterapia. São elas:

- 1) **Improvisação Musical:** o cliente que irá “fazer música” enquanto toca, canta ou cria uma melodia ou ritmo. Pode utilizar a própria voz ou instrumentos musicais. O musicoterapeuta acompanha esta execução, estimulando ou orientando a produção sonora do cliente.
- 2) **Re-criação Musical:** traduz-se na reprodução de músicas existentes através da produção musical, instrumental ou vocal. Esta técnica objetiva “desenvolver habilidades de interpretação e comunicação de ideias e sentimentos, aprender a desempenhar papéis específicos nas várias situações interpessoais, melhorar as habilidades interativas e de grupo, entre outras”
- 3) **Audição Musical ou Experiência Receptiva:** o cliente escutará, mediante a uma seleção prévia por parte do musicoterapeuta, música ao vivo ou gravada a fim de que sejam mobilizados determinados conteúdos para serem trabalhados posteriormente.

- 4) **Composição Musical:** basicamente consiste no fato de se criar e escrever músicas. O musicoterapeuta auxilia o cliente facilitando o processo e escrita da música na composição da melodia ou da letra e se responsabiliza quando necessário, pelos aspectos técnicos (harmonia, por exemplo).

Essas experiências musicais podem ser apresentadas com ênfase em diversas modalidades sensoriais, com ou sem discurso verbal, e em várias combinações com outras artes (BRUSCIA, 2000). Nessa pesquisa foram utilizadas as experiências de re-criação musical e audição musical ou Experiência receptiva.

Foram consideradas como referência as funções sociais da música classificadas segundo a categorização proposta por Allan Merriam (1964, apud FREIRE, V., 2002), da qual resultam dez categorias principais, a saber: 1) função de expressão musical; 2) função do prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidade as normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade.

As intervenções foram registradas através de relatórios o que permitiu a sistematização da coleta de informação e documentação dos dados significativos das intervenções musicoterapêuticas. Segundo Freitas (2006), durante a elaboração do registro das sessões tem-se a oportunidade de refletir sobre a sessão e efetivar seu registro. Pode-se, ainda clarificar aspectos obscuros e conscientizar-se do desenvolvimento do processo musicoterápico.

3.2.3 Entrevistas Semi-Estruturadas

Entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

Segundo Minayo (2006, p.191), “para esta modalidade de abordagem-entrevista semi-estruturada, o roteiro deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas. (...) o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas conversas para absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância.”.

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa; b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista; d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2007).

Levando em consideração os aspectos acima, foram elaborados dois roteiros de entrevista semi-estruturada: um para os membros da equipe multiprofissional (anexo VI) e o outro para a equipe administrativa e pedagógica (anexo VII). Foram entrevistados os três membros da equipe: a psicóloga, a fonoaudióloga e a assistente social; a equipe administrativa pedagógica das escolas se restringiu a diretora e professora de recurso, pois foram as pessoas que acompanharam o trabalho desenvolvido pela musicoterapeuta/pesquisadora. Buscou-se averiguar quais são as reais necessidades em relação aos serviços de apoio e orientação da Equipe Multiprofissional, e a opinião quanto à inserção do musicoterapeuta na equipe.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto. As técnicas de entrevista semi-estruturada favorecem a interação entre o entrevistador e o entrevistado, oportuniza respostas espontâneas o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos

de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

3.3 FASE DE ANÁLISE DOS DADOS:

Segundo Minayo (2006), uma análise do material recolhido em campo busca atingir três objetivos: a ultrapassagem da incerteza, dando respostas as perguntas, hipóteses e pressupostos; enriquecimento da leitura, ultrapassando o olhar imediato e espontâneo em busca da compreensão de significações e de estruturas relevantes e latentes; integração das descobertas, a lógica interna subjacentes às falas, aos comportamentos e relações.

Para Minayo (2003), a análise de dados qualitativos tem como finalidade compreender os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Para a análise dos dados desta pesquisa buscou-se intercruciar os dados obtidos com as observações participantes, intervenções musicoterapêuticas e entrevistas semi- estruturadas à luz do referencial teórico que norteia este estudo.

4 A MUSICOTERAPIA EM UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: OUVINDO OS ATORES

Este capítulo apresenta os dados do estudo de caso realizado. Para melhor entendimento, primeiramente apresenta-se a contextualização da pesquisa, em seguida os dados coletados através das técnicas utilizadas: entrevistas semi-estruturadas -questionários, observação participante e intervenções musicoterapêuticas.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação inclusiva é uma realidade que, no Estado de Goiás, se apresenta cada vez mais consolidada através do Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (CARVALHO, 2008). Para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, possui a Rede Estadual de Apoio a Inclusão (REAI), composta pelos seguintes profissionais e suas respectivas funções básicas:

- Professor de Recurso: professor efetivo e licenciado com formação em educação inclusiva (especialização ou pós-graduação), que presta atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, especialmente no contra turno¹⁸.
- Professor de Apoio: professor que deve trabalhar em conjunto com a professora regente, para dar um apoio didático, pedagógico e metodológico ao aluno com deficiência durante as aulas.
- Professor Intérprete de Libras: professor ouvinte, habilitado na Língua Brasileira de Sinais (Libras), ficando na sala de aula onde está o aluno surdo e o auxiliando na comunicação com o professor regente.
- Professor Instrutor de Libras: professor surdo, habilitado na língua de sinais, que trabalha na formação pedagógica dos alunos surdos em sala de aula.
- Equipe Multiprofissional: equipe de apoio a inclusão composta por um psicólogo, um assistente social, um fonoaudiólogo e um pedagogo. Esses profissionais, presentes na escola semanalmente, realizam diversas ações, entre elas: cursos de formação para equipe pedagógica; orientação aos pais e alunos; escuta de demandas da escola e posterior encaminhamentos; etc. Todas as ações desta equipe objetivam proporcionar que a escola aumente sua perspectiva inclusiva.

A contextualização da pesquisa desenvolvida foi configurada a partir de algumas ações iniciais. Buscou-se, através da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, averiguar em que

¹⁸ Contra turno escolar é um projeto que tem como principal objetivo ampliar e enriquecer os espaços educacionais e o tempo de aprendizado para obtenção de melhores resultados dos alunos da rede pública, promovendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao projeto pedagógico da unidade.

projeto ou ação efetivada junto às escolas o profissional musicoterapeuta poderia ser inserido, oportunizando desta forma a realização da pesquisa. Após reuniões com o Secretário da Educação e com a Gerente do Ensino Especial foi sugerido o trabalho junto à Equipe Multiprofissional¹⁹, em função da necessidade da inserção de mais profissionais para atuar junto a esta.

Segundo a Gerente do Ensino Especial, profissionais da área de sociologia realizaram uma pesquisa no ano de 2010 junto a Equipe Multiprofissional que foi muito enriquecedora, o que mostrou que a Equipe está aberta a novas propostas. O Secretário da Educação apresentou os diversos projetos implantados em prol da inclusão no Estado, disse acreditar que a Musicoterapia se encaixaria em todos eles. Tendo em vista que a Equipe Multiprofissional é composta por profissionais de diferentes áreas de formação e oportuniza a troca de experiências entre diversas áreas de conhecimento, considerou-se adequado e coerente a proposta de inserção do musicoterapeuta junto a Equipe pesquisada, incrementando o trabalho nas escolas através das intervenções musicoterapêuticas.

Com base nesta definição de atuação, a pesquisadora foi direcionada a coordenadora das Equipes Multiprofissionais para a re-elaboração do pré-projeto, assim como, para definição da Equipe e das escolas eleitas à participação.

No estudo, foi escolhida uma Equipe Multiprofissional composta de uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Referente às escolas, foram escolhidas duas unidades escolares localizadas na região leste de Goiânia, onde atua a referida Equipe Multiprofissional, sendo estas denominadas de escola *A* e escola *B*.

Vale ressaltar que, a princípio, a pesquisadora se propôs a pesquisar duas Equipes Multiprofissionais, uma que atendesse uma escola da região central e outra que atendesse uma escola da periferia de Goiânia. Devido a maioria das Equipes não possuírem profissionais com mais de 2 anos de experiência na função e serem formadas por 2 e/ou até mesmo 1 profissional, optou-se por observar uma Equipe Multiprofissional com mais tempo de serviço e que contemplava três especialidades (assistente social, fonoaudióloga e psicóloga), atendendo a duas escolas de uma mesma região. As escolas deveriam apresentar realidades

¹⁹ Segundo Marques et.al (2010), o Estado de Goiás conta, desde 1990, com uma Equipe Multiprofissional que atua numa abordagem educacional, sendo que, suas atribuições variam em função da especialidade. O programa se caracteriza pelo constante aperfeiçoamento das ações desenvolvidas relativas à inclusão. Desde a sua implantação, todos os segmentos têm sido revistos e analisados, no esforço de estar, cada vez mais, se adequando a um ideal inclusivo socialmente significativo. A partir dos profissionais que compõe a Equipe Multiprofissional, as escolas estaduais goianas ganharam parceiros para desenvolver programas de orientação às famílias e a comunidade escolar, buscando assim, a participação no processo de inclusão educacional e sistematizando ações destinadas a estes, tais como, palestras, ciclos de estudos, seminários e orientações específicas.

diferentes, ficando configuradas da seguinte forma: a escola A da 1ª fase do ensino fundamental e a escola B da 2ª fase do ensino fundamental.

As profissionais da Equipe Multidisciplinar, assim como, as diretoras e professoras de recurso de cada escola também participaram na fase da entrevista semi-estruturada.

4.2 DADOS COLETADOS

A Equipe Multiprofissional foi acompanhada pela pesquisadora durante o período de oito meses, sendo realizada observação participante (das reuniões gerais de equipe e participação dos atores junto as escolas), intervenções musicoterapêuticas (propostas pela pesquisadora-musicoterapeuta, sendo efetivadas duas na escola A e duas na escola B) e entrevistas semi-estuturadas (realizadas com os atores da Equipe e com as diretoras e professoras de recurso das escolas pesquisadas).

4.2.1 Observação Participante

A observação participante se deu em três ambientes e momentos distintos: 1º momento: nas reuniões gerais de equipe; 2º momento: nos atendimentos realizados na escola A e nos atendimentos realizados na escola B, juntamente com a Equipe Multiprofissional.

4.2.1.1 Reuniões gerais de equipe

O acompanhamento nas reuniões gerais das Equipes foi sugerido pela coordenadora da Equipe Multiprofissional, objetivando conhecer a dinâmica de trabalho dos profissionais e suas necessidades.

As reuniões de equipe foram realizadas nas sextas-feiras, semanalmente, nos seguintes horários: matutino: 8:00h às 11:00h, vespertino: 14:00h às 17:00h e noturno: 18:00h às 20:30h. A primeira participação na reunião aconteceu dia 16 de outubro de 2009 e a última dia 6 de julho de 2010, totalizando 15 observações.

Estas reuniões ocorreram em três lugares distintos: no auditório da sede da Secretaria Metropolitana da Educação do Estado de Goiás, na sala de aula da UEG (Universidade Estadual de Goiás) e na sala de reuniões da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, no anexo do Ensino Especial.

Através de uma percepção atenta, verificamos alguns elementos nestes locais: o de melhor infra-estrutura era o auditório da sede da Secretaria Metropolitana da Educação do Estado de Goiás, pois possui poltronas confortáveis e ventilador, embora muitas vezes não dispunha dos aparelhos necessários (como data show, computador, tv e etc) para a reunião; a sala da UEG possuía carteiras de sala de aula que dificultavam a circulação no ambiente (às vezes as cadeiras eram posicionadas em círculo, outras vezes em fila – formato tradicional como de sala de aula) ou em meia lua, apresentando-se uma sala quente e pouco ventilada (pois o sol inside constantemente e as janelas são pequenas), com um ventilador muito barulhento e acústica ruim, na qual a coordenadora da Equipe Multiprofissional sempre se queixava do barulho do ambiente e falava que ali tinha que “forçar mais a voz”; na sala de reuniões da Secretaria de Educação a problemática era a falta de espaço para reuniões com muitas pessoas, não possuindo cadeiras suficientes e apresentando um espaço pequeno, sendo acessada para reuniões somente na falta dos outros locais, ou seja, apenas em último caso.

Quem dirigia as reuniões era a coordenadora da Equipe Multiprofissional com a ajuda de sua equipe administrativa²⁰. Participaram das reuniões em torno de quarenta profissionais por turno. Vale ressaltar que o número de profissionais que compõe a Equipe Multiprofissional varia muito, principalmente devido ao grande número de contratos temporários. Até o último dia da recolha dos dados o grupo das Equipes Multiprofissionais contava com cento e vinte profissionais.

A reunião dividia-se, geralmente, em três momentos: 1º momento: acolhida; 2º momento: avisos, orientações gerais e esclarecimentos de dúvidas sobre a atuação junto às escolas; 3º momento: um texto reflexivo. A duração máxima de cada reunião era de quatro horas.

²⁰ A coordenadora das Equipes Multiprofissionais conta com uma equipe administrativa composta por uma secretária e uma auxiliar administrativa que a ajudam a conduzir as reuniões.

De início é pertinente expor os dados sobre o dia em que foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa para a Equipe Multiprofissional, durante a reunião de Equipe, realizada dia 9 de abril de 2010. Após a apresentação da pesquisadora pela coordenadora e repasse da programação do dia, a pesquisadora apresentou o pré-projeto de pesquisa de forma didática, explorando sobre a musicoterapia aplicada na educação. Foi distribuído um texto explicativo para que as pessoas pudessem acompanhar e obterem material esclarecedor sobre a musicoterapia. Após a apresentação, abriu-se um espaço para esclarecer possíveis dúvidas, não ocorrendo questionamentos nem dúvidas sobre a pesquisa a ser desenvolvida. Os profissionais demonstraram interesse sobre a Musicoterapia, através da manifestação de alguns discursos, tais como: onde poderiam buscar atendimento de musicoterapia; do quantitativo de estagiários disponíveis na EMAC-UFG para desenvolver um trabalho em uma instituição religiosa; algumas pessoas se mostraram curiosas e interessadas em saber mais sobre a musicoterapia; outras disseram que elas mesmas estavam precisando de atendimento musicoterápico; outras questionaram o porquê da musicoterapia não estar presente ainda nas escolas; entre outros assuntos.

Um detalhe importante foi trazido por uma assistente social, que sensibilizada, pediu à pesquisadora a realização de atendimentos com a equipe, pois afirmou estarem adoecendo, ilustrando com o caso de uma profissional com depressão e sustentando que o clima do grupo não é favorável ao trabalho em equipe, havendo disputa entre os profissionais efetivos e temporários e também entre as especialidades. Por fim, alguns profissionais sugeriram realizar uma dinâmica no dia da reunião com os pais. A partir dessas demandas algumas informações foram dadas²¹ esclarecendo sobre as ações pertinentes à pesquisa.

Alguns temas foram abordados nas reuniões durante a **observação participante**, como:

- A Equipe que atende a uma escola da região noroeste de Goiânia referiu que os professores estão adoecendo e manifestando condutas inapropriadas. Relataram o caso da professora que trancou-se com seus alunos em sala até as dezenove horas, impedindo-os de sair e alegando que estavam de castigo.

²¹ Para o atendimento à comunidade foi indicado o Laboratório de Musicoterapia da EMAC-UFG. Sobre as possibilidades de estagiários foi feito o encaminhamento para coordenação de estágio da EMAC-UFG e com relação à solicitação de atendimento musicoterápico a Equipe, aventou-se a possibilidade de se desenvolver um trabalho futuro.

- Outro caso, foi o de uma aluna surda que estava desde o início do ano sem professor-intérprete devido a dificuldade em conseguir um profissional que se desloque até a escola, já que esta se encontra muito afastada da região central (na região noroeste).
- A Equipe compartilhou sobre a necessidade de elaboração do histórico do aluno junto à escola, abrangendo as três áreas: serviço social, fonoaudiologia e psicologia.
- A Equipe referiu que em algumas escolas existia apenas um professor de apoio para cinco alunos especiais. Segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, deve-se destinar um professor de apoio por série/ano, ou seja, deve-se agrupar os alunos em uma mesma turma, mas isto muitas vezes é inviável. A coordenadora solicitava que as profissionais orientassem os professores de apoio quanto a sua atuação, já que os mesmos devem auxiliar e instigar o aluno, viabilizando formas para que este possa aprender, em oposição à ação de copiar ou fazer a tarefa para o aluno, dinâmica que vem acontecendo em alguns casos. Como esclarecimento, foram lidas as atribuições e funções referente as professoras de apoio, obtendo dos membros da equipe relatos que diziam o quanto estas profissionais se sentiam excluídas do corpo docente. A coordenadora acrescentava, ainda, que a professora de recurso deveria ter uma sala para atender no contra turno e que em breve chegaria às escolas a sala multi-meios, prometida pelo Ministério da Educação (MEC).
- A coordenadora informava aos profissionais, que às vezes recebia telefonemas das escolas reclamando do trabalho da Equipe, dizendo que ouvia falas, tais como: “elas não fazem nada”, “ficam sentadas aguardando serem solicitadas” e quando a escola não as solicita elas não propunham nenhuma ação. A coordenadora orientou os profissionais para que suas atuações não fossem passivas, afirmando “*se a escola disser que não tem nada para se fazer (casos de avaliação para encaminhamentos externos, orientação aos pais, ou professores), vá para sala de aula, mostre para que veio, faça a diferença*” (sic coordenadora). Sustentou que a Equipe deveria ir à escola e fazer sua proposta, não ficando no aguardo do planejamento da coordenadora pedagógica da escola. Ainda sustentava que o trabalho da Equipe tinha como foco a intervenção

educacional e não clínica, embora não impedisse que as profissionais da equipe orientassem os pais ou ainda conversassem com os alunos.

- Foram realizadas leituras de Leis como: Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 8.080/1990, que dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, Lei nº 8.142/1990, dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Várias resoluções e decretos referentes à educação e educação especial foram lidos pela coordenadora, buscando esclarecer os profissionais sobre os conteúdos desses documentos. Uma informação esclarecedora foi apresentada a partir do Decreto nº 6.253 artigo 9, que diz que a partir de 2010 a escola que receber o aluno com necessidades especiais tem matrícula em dobro, isto é, na escola regular e nas instituições conveniadas com as escolas especiais, a direção da unidade escolar deve receber o Fundeb²² duas vezes, recurso a ser usado para aquisição de materiais, reformas e cursos de capacitação continuada aos educadores.
- A coordenadora ainda informava que as escolas contarão com um profissional denominado Apoio de Higienização, para dar o suporte necessário às professoras de apoio quanto à higiene dos alunos com necessidades especiais, frisando a importância de se observar sinais estranhos nos corpos dos alunos que sejam indicativos de abuso sexual, pedofilia ou maus tratos.

No dia 29 de junho de 2010, foi realizada a última reunião do primeiro semestre de 2010. A coordenadora fez um levantamento de todas as ações efetivadas no decorrer desse período, ressaltando os pontos positivos e os negativos dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

Os pontos positivos mais evidenciados foram os seguintes:

- As escolas estão se adaptando a inclusão, o que possibilitou o desenvolvimento melhor do trabalho das Equipes. As profissionais relataram que as diretoras e

²²O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 à 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php> >).

coordenadoras estão acolhendo os alunos novos que chegam para se matricular em sua escola. Dizem que as professoras estão acostumando com a presença de um aluno especial em sala de aula.

- As professoras de recurso estão mais preparadas através dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria da Educação e pelos encontros realizados com a equipe Multiprofissional;
- Existem alunos advindos das escolas particulares para as estaduais, buscando os serviços de apoio a inclusão oferecidos pela rede;
- As famílias estão buscando mais a escola e a Equipe Multiprofissional para pedir ajuda sobre como lidar com as dificuldades de seus filhos, e como melhorar a própria relação familiar;
- A Equipe Multiprofissional, a equipe administrativa e pedagógica estão se sentindo mais preparadas com os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação. Algumas profissionais disseram que gostaram muito do curso de formação ocorrido em março de 2010 e relataram que o curso as motivou a continuar acreditando em seu trabalho;
- Houve uma diminuição no número de escolas atendidas pelas Equipes, isto é, antes cada Equipe atendia à 7 escolas; no final do semestre atendiam a 3 ou 4 no máximo;
- A Equipe Multiprofissional que participou da pesquisa referiu que um fator positivo foi ter, em sua composição, uma musicoterapeuta, sendo possível “incrementar o trabalho junto à escola” (sic psicóloga). Diante deste discurso, outras profissionais se manifestaram, perguntando por que em sua equipe não tinha uma musicoterapeuta, sendo esclarecido pela coordenadora que a musicoterapeuta realizava uma pesquisa e apontando para a possibilidade de, no futuro, conseguir este feito.

Alguns pontos negativos identificados pelas profissionais foram:

- Pouco apoio dos familiares, professores de apoio e recurso. As profissionais relataram que muitas vezes elas planejam os encontros para os familiares e esses não participam, marcam reunião no dia e horário que os pais solicitaram e mesmo assim eles não comparecem. Sobre os professores de apoio, dizem que esses pouco as procuram para desenvolverem um trabalho em conjunto com os

alunos em sala de aula, as buscam apenas para solucionar dúvidas quanto ao preenchimento dos relatórios que devem ser entregues à Secretaria da Educação semestralmente. Sobre a professora de recurso algumas profissionais dizem que estas geralmente não se dispõem em participar dos encontros realizados pela equipe. Relataram também que, algumas escolas acham que a inclusão é problema apenas da Equipe Multiprofissional e não da escola.

A partir deste discurso trazido, a coordenadora reforçava que era necessário fazer um trabalho de sensibilização nas escolas para que ocorra o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais, bem como, a aceitação da Equipe Multidisciplinar dentro da escola como uma parceria e não como uma ameaça. A coordenadora afirmou que “dez anos de inclusão para escola é pouco”;

- Dificuldade dos professores em aceitar os alunos inclusos e dificuldade das professoras de apoio em trabalhar sem o respaldo da professora de recurso, visto que, muitas vezes, esta profissional encontra-se em outra função. As profissionais trouxeram casos de várias escolas onde a professora de recurso é também a coordenadora ou a vice-diretora. O acúmulo de funções não possibilita a atuação em parceria com as professoras de apoio;
- O acúmulo e desvio de função dos profissionais, como ação recorrente nas escolas, tais como o exemplo acima e outros, como a professora da biblioteca que também era coordenadora;
- Reinvidicação da presença do profissional de pedagogia para compor a Equipe devido a necessidade de mais profissionais qualificados para compor e incrementar o trabalho de apoio realizado nas escolas. Algumas profissionais disseram que talvez com a presença de um pedagogo na equipe fosse mais fácil formar um vínculo com as professoras e as escolas;
- Reclamações sobre a grande rotatividade dos profissionais da equipe devido aos contratos temporários, levando à realização inadequada do trabalho com uma Equipe incompleta. Existem equipes formadas por apenas um ou dois profissionais. Essas “equipes” se manifestaram e disseram como foi difícil executar as ações propostas para esse semestre;
- Desconhecimento dos gestores das escolas sobre a própria Equipe que atua em sua escola, o que denotava falta de integração entre a equipe e a escola;

- A identificação de inter-relações familiares desfragmentadas, manifestadas por condutas de agressividade e violência, evidenciando que as crianças não estão sendo educadas em casa, possuindo uma família fragmentada, levando as coordenadoras e professoras, às vezes, a desempenharem o papel de mãe para alguns alunos. Alguns relatos da família, por sua vez, demonstram a preocupação dos pais, quando dizem que estão perdendo seus filhos para as gangues e drogas.

A coordenadora da Equipe afirmou ao grupo de profissionais que os resultados positivos referente ao trabalho desenvolvido eram relatados nos ofícios que chegavam à Coordenação de Ensino Especial, elogiando o trabalho das Equipes Multiprofissionais desenvolvido nas escolas.

Após este primeiro momento de realização das observações participantes durante os momentos de reuniões da Equipe, partiu-se para o segundo momento: a entrada, junto com a Equipe Multiprofissional, nas escolas.

4.2.1.2 Presença nas escolas

Foram realizadas, nesta pesquisa, 27 observações participantes. Destas, 12 foram realizadas na escola A, no período de 19 de maio de 2010 à 19 de novembro de 2010 e 15 foram realizadas na escola B, no período de 17 de maio à 22 de novembro de 2010.

A Equipe Multiprofissional pesquisada trabalhava no período matutino e atendia três escolas da região leste de Goiânia. De segunda-feira à quinta-feira elas atendiam as escolas de acordo com uma agenda programada a cada mês e realizada em conjunto com as professoras de recurso das escolas; nas sextas-feiras elas participam da Reunião Geral de Equipe.

Durante o período de coleta de dados da pesquisa, a pesquisadora esteve presente em um ou dois contatos semanais na escola A na escola B, dependendo da agenda da Equipe. Geralmente em uma semana a escola A era atendida duas vezes, ficando a escola B com atendimento de uma vez na semana e; na próxima semana, alternava-se a frequência, ficando a escola B atendida duas vezes e a escola A uma vez.

A seguir serão expostos os dados coletados através da observação participante realizada nas duas escolas.

a) Observação participante realizada na escola A

Na escola A, no primeiro dia em campo, a pesquisadora foi apresentada à coordenadora pedagógica²³. Após breve explicação sobre a pesquisa, a mesma teceu o seguinte comentário: “*que bom! então teremos mais uma pessoa para ajudar, mas, a gente precisaria mesmo era de uma mágica!*” (sic coordenadora pedagógica). Seguiu relatando o caso de um aluno que a escola iria acionar o Conselho Tutelar para resolução do problema apresentado pelo aluno na escola.

Diversas situações foram verificadas junto à Equipe, tais como: queixas dos gestores das escolas sobre as dificuldades nos encaminhamentos; visitas domiciliares; encaminhamentos feitos pela Equipe; orientações aos familiares; reuniões conjuntas entre escola e família; visitas a instituições parceiras; etc..

Junto aos gestores, uma situação observada foram os contatos realizados (através da diretora da escola) com o Abrigo Sol Nascente²⁴, solicitando que alguns profissionais da instituição fossem até a escola para uma reunião com a Equipe Multiprofissional e a equipe gestora, com o objetivo de tratar do caso de um aluno que estava vivendo em péssimas condições com a avó e apresentando um desempenho escolar insatisfatório, além de demonstrar comportamentos agressivos. A diretora disse que o Abrigo Sol Nascente afirmou que a responsabilidade sobre o caso era do Conselho Tutelar. Em sua fala, ainda comentou sobre a dificuldade que as professoras têm em lidar com as adversidades na escola e como é pressionada pelas mesmas, para tirar os alunos da escola quando estes apresentam problemas de comportamento.

Outra situação foi a visita domiciliar realizada na casa do aluno referido anteriormente, em que foi possível conhecer as péssimas condições de vida em que vive o aluno. Alguns elementos que chamaram a atenção: na casa de três cômodos, vive a bisavó de 96 anos, o avó (doente terminal de câncer) com 76 anos e sua irmã menor, além do aluno. A bisavó tem

²³ A coordenadora pedagógica na semana seguinte procurou a Equipe Multiprofissional para informar que pretendia sair da escola, pois estava acumulando duas funções, ou seja, como coordenadora e professora de recurso. No segundo semestre de 2010 houve uma reestruturação na escola e esta coordenadora assumiu a biblioteca, sendo que outras profissionais assumiram os cargos de professora de recurso e coordenadora.

²⁴ O Condomínio Abrigo Sol Nascente é uma instituição que recebe crianças e jovens, de zero a dezoito anos em situação de risco, maus-tratos e abandono, garantindo-lhes os direitos previstos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), tais como: saúde, alimentação, esporte, lazer e educação. Fica localizado no Setor Pedro Ludovico em Goiânia – Goiás.

como atividade laboral ser catadora de materiais para reciclagem e, com isso, toda a parte externa da casa estava repleta de materiais entulhados. A Equipe conversou com a bisavó sobre a possibilidade de encaminhamento do aluno para um abrigo, ouvindo desta, que fica com dó e que o melhor para a criança é ficar com a família²⁵.

Em dois momentos na escola A, a Equipe foi convidada a participar das reuniões pedagógicas e do dia de trabalho coletivo, mas, as profissionais preferiram não participar, sustentando que elas “não tinham nada a ver com a questão pedagógica da escola”.

Algumas ações foram desenvolvidas especificamente pela Equipe na escola A:

- Encaminhamentos para atendimento de psicologia, fonoaudiologia e médicos especialistas como oftalmologistas e neurologistas para todos os alunos da escola que necessitem de atendimento especializado;
- Atendimento de orientação aos pais, em reuniões agendadas previamente com a presença da família, das professoras (regente, apoio e de recurso) e a da Equipe Multiprofissional. Nesses momentos todos os presentes expõem suas queixas e ponto de vistas referentes aos alunos com problemas; como ação principal a Equipe escuta e busca soluções às problemáticas através de encaminhamentos aos especialistas e intervenções pedagógicas junto aos professores;
- Atendimento grupal para as famílias e realização da dinâmica sobre o tema: Controle emocional na relação familiar (dado que será apresentado a seguir nas intervenções musicoterapêuticas);
- Visita familiar, a fim de averiguar as condições de vida social, financeira e emocional da família de alunos citados com problemas;
- Visita às Instituições parceiras, como o abrigo Sol Nascente, Conselho Tutelar, Associação Pestalozzi de Goiânia e Postos de Saúde da região;
- Atendimento de orientação às professoras de apoio e de recurso das escolas para elaboração de suas atividades, do planejamento de aulas e de adaptação curricular; também efetivavam esclarecimentos sobre o preenchimento do documento semestral enviado a Secretaria Estadual da Educação sobre o PAD – Plano de Avaliação para Diversidade, e levantamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

²⁵ Em outubro de 2010, o aluno e sua irmã foram morar no Abrigo Sol Nascente.

- Realização do encontro “Trabalhando a saúde emocional do professor: desenvolvendo a autoestima e auto-motivação”, sendo o tema solicitado pela equipe pedagógica (dado que será apresentado a seguir nas intervenções musicoterapêuticas)

b) Observação participante realizada na escola B

Diversas situações foram verificadas, também, nesta escola.

No primeiro dia em campo na escola B, a pesquisadora foi apresentada à professora de recurso e a vice-diretora. A professora de recurso referiu que era nova na função, mas que estava adorando trabalhar na escola. Neste primeiro dia na escola B, uma mãe estava aguardando para falar com a Equipe, buscando ajuda e informou que seu filho estava com depressão, tentando se suicidar. A Equipe acolheu a mãe, escutando-a, e fez um encaminhamento para atendimento psicológico em uma clínica.

Durante o período observado, a equipe desenvolveu as seguintes ações na escola B:

- Encaminhamentos para atendimento de psicologia, fonoaudiologia e médicos especialistas como oftalmologistas e neurologistas, para todos os alunos da escola que necessitem de atendimento especializado;
- Atendimento de orientação aos pais em reuniões agendadas previamente com a família, às professoras (regente, apoio e de recurso) e a Equipe Multiprofissional, onde todos expõem suas queixas e ponto de vistas; como ação, a Equipe escuta e busca soluções através de encaminhamentos e intervenções pedagógicas.
- Atendimento grupal às famílias com a realização da dinâmica sobre o seguinte tema: Sexualidade infanto-juvenil (dado que será apresentado a seguir nas intervenções musicoterapêuticas);
- Atendimento grupal aos alunos. Algumas vezes aconteceram esses atendimentos com todas as turmas, outras vezes em grupos menores, com a participação de outros profissionais, abordando os seguintes temas: Sexualidade, em parceria com os monitores do SESC – Educação em Saúde²⁶;

²⁶ Onde um ator fantasiado de palhaço apresenta, de forma lúdica, as mudanças que ocorrem no corpo dos meninos e meninas durante a adolescência e apresenta as principais doenças sexualmente transmissíveis.

Direitos e deveres na escola, em parceria com o Juizado da Infância e Juventude;

- Realização do encontro com o tema: Atos Infracionais: Limite e Disciplina na Escola, em parceria com o Batalhão Escolar da Polícia Militar (dado que será apresentado a seguir nas intervenções musicoterapêuticas);
- Atendimento de orientação às professoras de apoio e de recurso das escolas para elaboração de suas atividades, planejamento de aulas e adaptação curricular; esclarecimentos sobre o preenchimento do documento semestral enviado à Secretaria Estadual de Educação sobre o PAD – Plano de Avaliação para Diversidade, e levantamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma situação chamou a atenção: em um mesmo dia em que a Equipe Multiprofissional foi à escola, a fonoaudióloga fez uma avaliação fonoarticulatória de um aluno, a assistente social atendeu uma mãe e a psicóloga atendeu uma professora de apoio, todas numa mesma sala e sentadas em volta de uma mesma mesa.

Diante dessa realidade, algumas perguntas tornaram-se imperativas, apontando-nos alguns aspectos que serão discutidos no momento da análise dos dados: até que ponto a junção de diferentes profissionais é sensível à complexidade das demandas da escola trazidas pelos serviços prestados? Pode esse coletivo, no cotidiano do trabalho em equipe, responder adequadamente à essas demandas?

4.2.2 Intervenções Musicoterapêuticas

Durante a pesquisa foram realizadas quatro Intervenções Musicoterapêuticas, junto às ações realizadas pela Equipe nas escolas. Vale ressaltar que, durante os oito meses da pesquisa de campo nas escolas, só foram realizadas esses encontros relatados, sendo duas realizadas na escola A e duas na escola B. O fator agravante sobre estas intervenções foi o pouco tempo disponibilizado para a Musicoterapeuta realizar as intervenções musicoterapêuticas e a falta de planejamento e organização das escolas para a execução dos projetos elaborados pela Equipe Multiprofissional.

A equipe tinha várias propostas de encontros, temas e palestras para serem trabalhados nas escolas, mas as escolas não conseguiram se organizar para que estes encontros ocorressem. Geralmente os gestores das escolas e os coordenadores pedagógicos encontravam-se muito sobrecarregados de trabalhos, tendo que cobrir professores ausentes em sala de aula, realizar reuniões com pais e professores, programar os eventos da escola, participar dos eventos da Secretaria da Educação, entre outros.

Alguns temas dos encontros partiram da demanda das famílias e da equipe administrativa-pedagógica da escola. Todo semestre antes de iniciarem as aulas, a Equipe Multiprofissional fazia um planejamento junto às escolas sobre os temas que os professores pretendiam desenvolver com seus alunos, para que juntos, conseguissem alcançar seus objetivos. Os temas foram: “Controle Emocional na relação familiar”; “Trabalhando a saúde emocional do professor: desenvolvendo a autoestima e auto-motivação”; “Sexualidade na adolescência” e “Atos Infracionais: limite e disciplina”.

Descreve-se abaixo a síntese das intervenções realizadas nas escolas A e B.

4.2.2.1 Intervenções Musicoterapêuticas realizadas na escola A

1º– Encontro – “Controle Emocional na relação familiar”

Este tema foi solicitado pelos próprios pais dos alunos em encontro anterior realizado com a Equipe Multiprofissional. Foi aberto a todos os familiares, os quais foram avisados com antecedência de quinze dias através de cartazes informativos fixados no mural da escola. Mesmo a demanda tendo partido dos próprios pais, a participação foi pequena, visto que apenas quinze estavam presentes na ocasião. O encontro foi realizado na biblioteca da escola e teve como objetivo formar uma parceria entre escola e família. Buscou-se uma reflexão sobre os valores e ideais fundamentais para a construção da relação familiar.

O tempo disponibilizado pela Equipe Multiprofissional para a musicoterapeuta realizar sua intervenção foi de vinte minutos, sendo solicitado, pela psicóloga, que a intervenção possibilitasse o aquecimento²⁷ e a sensibilização dos presentes.

²⁷ Aquecimento é um termo utilizado no Psicodrama, que consiste “no conjunto de procedimentos que atuam para estabelecer canais de comunicação e permitir a emergência de relações favoráveis entre o grupo e o coordenador” (DINIZ, 1995, p.54).

No planejamento da experiência musical proposta pela musicoterapeuta, foram traçados os seguintes aspectos:

- **Objetivos da Intervenção Musicoterapêutica:** Possibilitar a sensibilização através da escuta de canções folclóricas infantis, acessando conteúdos da sua infância, visando a aproximação dos pais com os filhos e promover o aquecimento do grupo.
- **Experiências musicais:** audição musical e re-criação musical.
- **Recursos utilizados:** aparelho de som e cd's de músicas infantis folclóricas²⁸.
- **Músicas escolhidas:** “peixe-vivo”, “marcha soldado”, “o cravo brigou com a rosa”, “cai cai balão”, “atirei o pau no gato” e “samba lelê”. A escolha deste repertório se deu por este ritmo e melodia favorecerem o brincar e o dançar em grupo, promovendo a espontaneidade, fator tão necessário no relacionamento pai-filho, levando a compreensão sobre a importância da expressão de sentimentos.
- **Consignas²⁹:** foi solicitado que os participantes se movimentassem, buscando acordar o corpo e liberar as tensões. Durante a audição foi solicitado que buscassem ouvir as músicas resgatando sua infância e criança adormecida dentro de cada um. Em seguida foi estimulada a dança em roda, em formato de ciranda, em que todos dançaram e se movimentaram por 10 minutos.

Observou-se que, no início da atividade, a postura corporal da maioria dos participantes apresentava-se rígida, com poucos movimentos espontâneos, o que demonstrou inibição. As músicas folclóricas foram experienciadas pelo grupo a partir do ritmo mais lento para o mais rápido, visando o aquecimento gradual do corpo, favorecendo a expressão corporal natural. Com o decorrer do tempo, os presentes iam identificando as melodias das diferentes músicas, incentivando o cantar e o dançar. Foi possível observar o relaxamento do corpo através de movimentos mais livres e espontâneos. Todos se permitiram dançar, cantar e até mesmo brincar por alguns instantes.

No final desta intervenção a maioria das pessoas respondeu que conseguiram resgatar a sua infância e observar o quanto estão distantes da sua criança interior. Algumas pessoas

²⁸ Segundo Magalhães e Florêncio (2009), as canções folclóricas possuem textos breves; são facilmente acompanhadas por movimentos corporais que fazem parte do cotidiano da criança e estimulam o seu imaginário. Suas frases são curtas, de estrutura harmônica e melódica simples. A musicoterapia utilizando estas músicas como ferramenta consegue através do brincar, proporcionar momentos e oportunidades de viver ou re-viver a infância, brincando, criando e recriando cenas dentro do tempo e espaço propostos pela música.

²⁹ Consigna é o comando verbal dado pelo Musicoterapeuta para direcionar o cliente para as ações propostas.

queriam contar fatos de sua infância; duas participantes se emocionaram com as músicas que lembraram quando eram crianças. Todos os presentes falaram que foi um momento prazeroso.

Em seguida a psicóloga deu continuidade ao encontro teorizando e explicando sobre o tema do encontro.

A seguir apresentam-se as músicas folclóricas infantis utilizadas nesse encontro.

♪ Peixe Vivo

C7M Gm7
 Como pode o peixe vivo
 Bb7M C7M
 Viver fora da água fria
 Bb7M Am7
 Como pode o peixe vivo
 Gm7 C7sus4
 Viver fora da água fria
 F/C Em/B F/C C7M
 Como poderei viver, como poderei viver
 G/B C7M G G#° Am7
 Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia

♪ Marcha Soldado

C
 Marcha soldado
 Dm
 Cabeça de papel
 G7
 Se não marchar direito
 C
 Vai preso pro quartel
 C
 O quartel pegou fogo,
 Dm
 A polícia deu sinal
 G7
 Acode, acode, acode
 C
 A bandeira nacional.

♪ O cravo Brigou com a Rosa

G Am
 O cravo brigou com a rosa
 D7 G
 Debaixo de uma sacada
 G7 C C#°
 O cravo saiu ferido,
 G Em Am D7 G D7
 E a rosa, despedaçada
 G Am

O cravo ficou doente
 D7 G
 A rosa foi visitar
 G7 C C#º
 O cravo teve um desmaio
 G Em Am D7 G
 A rosa pôs-se a chorar

♪ Cai cai balão

Em
 Cai, cai, balão
 Em
 Cai, cai, balão,
 A7 Dm
 Aqui na rua do sabão
 G7
 Não cai não,
 G7
 Não cai não,
 C
 Aqui na minha mão

♪ Atirei o pau no gato

C
 Atirei o pau no gato-to
 Dm G7
 Mas o gato-to
 C C7
 Não morreu-reu-reu
 F F#º
 Dona Chica-ca
 C
 Admirou-se-se
 G7
 Do berro
 C
 Do berro que o gato deu:
 Miau!

♪ Samba Lêlê

D
 Sambalêlê tá doente
 D
 Tá com a cabeça quebrada
 A7
 Sambalêlê precisava
 D
 É de umas boas palmadas
 A7
 Samba, samba, samba o lê lê
 D

Samba na barra da saia o lala
 A7
 Samba, samba, samba o lê lê
 D
 Samba na barra da saia o lala

2º – Encontro – “Trabalhando a saúde emocional do professor: desenvolvendo a autoestima e auto-motivação”

Este tema foi solicitado pela equipe pedagógica com o consentimento da equipe administrativa da escola. Participaram vinte e quatro pessoas, ou seja, quase o quadro completo de funcionários da escola. O encontro foi realizado na sala de informática.

A pesquisadora e a Equipe Multiprofissional encontravam-se na sala da coordenação, aguardando serem chamadas para realizar a intervenção programada. Nesse dia, a Equipe Administrativa-Pedagógica da escola estava reunida para realizar o trabalho pedagógico, antecedendo a intervenção da Equipe Multiprofissional. Essa reunião foi muito tensa e as pessoas estavam muito abaladas e fragilizadas, pois estavam discutindo problemas administrativos, pedagógicos e relacionais da escola.

A hora foi se estendendo e restaram apenas 15 minutos finais do encontro pedagógico. Toda a dinâmica programada teve que ser mudada. A psicóloga perguntou se a musicoterapeuta poderia fazer o fechamento, pois não daria mais tempo para fazer sua apresentação. Com isso foi necessário, de imediato, repensar e reprogramar toda a intervenção, fazendo uso da flexibilidade. A eleição da experiência musical proposta pela musicoterapeuta, foram traçados os seguintes aspectos:

- Objetivos da Intervenção Musicoterapêutica: Possibilitar a reflexão e conscientização sobre os problemas discutidos, favorecendo a percepção individual e grupal naquele contexto.
- Experiências musicais: re-criação musical
- Recursos utilizados: não foi utilizado nenhum instrumento musical, apenas a voz, o canto.
- Música eleita: “Depende de nós” (Ivan Lins e Victor Martins).
- Consigna: A princípio foi pedido que todos ficassem em pé, em forma de círculo e buscassem sentir os batimentos cardíacos e escutar a própria respiração. O silêncio no início foi difícil e, aos poucos, o grupo foi se acalmando. Foi pedido que fechassem os olhos para facilitar o contato consigo mesmo. Foi sugerido que o

grupo trouxesse naquele momento uma música que sintetizasse o que estavam vivendo e sentindo.

A música trazida pelo grupo foi “Depende de nós”. Todos cantaram juntos, de mãos dadas, balançando o corpo de um lado para o outro como um acalanto.

Como já estava no horário de irem embora, algumas pessoas começaram a se movimentar no final da música, organizando seu material e pegando suas bolsas. Pedindo para quem pudesse continuar, permanecendo na sala, a pesquisadora pediu-lhes que, de olhos fechados e mãos dadas permanecessem só por mais um instante, para tomarem consciência de seus sentimentos e emoções naquele momento. Em seguida, foi pedido que abrissem os olhos, soltassem as mãos e se olhassem. E por fim, para sintetizar o momento vivido, pediu-se que cada um trouxesse uma palavra para simbolizar o que estava sentindo. As palavras trazidas foram: esperança, paz, calma, cansaço, fé, amizade, companheirismo, aconchego, desabafo, otimismo e partilha.

♪ **Depende de nós** (Ivan Lins e Victor Martins)

C#7 F#
 Depende de nós
 Abm7 F#
 Quem já foi ou ainda é criança
 Abm7 F#
 Que acredita ou tem esperança
 Abm7 Bb7 Ebm C#7
 Quem faz tudo pra um mundo melhor
 F#
 Depende de nós
 Abm7 F#
 Que o circo esteja armado
 Abm7 F#
 Que o palhaço esteja engraçado
 Abm7 B7 Ebm
 Que o riso esteja no ar
 Ab7/11 Ab7 C#7M B°
 Sem que a gente precise sonhar
 C Bb/C
 Que os ventos cantem nos galhos
 C Bb/C
 Que as folhas bebam orvalhos
 Em C#° Bb° A7 D7M C/D Bb/C
 Que o sol descortine mais as manhãs
 F
 Depende de nós
 Gm7 F

Se este mundo ainda tem jeito
 Gm7 F
 Apesar do que o homem tem feito
 Gm7 C7 F
 Se a vida sobreviverá...
 Bb/C F Gm7 F
 Lá la la la la... la la la la la la la la.

4.2.2.2 Intervenções Musicoterapêuticas realizadas na escola B

1º- Encontro – “Sexualidade na adolescência”

Este tema foi solicitado pela equipe pedagógica, pois era o assunto que as professoras estavam trabalhando em sala de aula. Foi solicitado que a Equipe Multiprofissional fizesse um trabalho de orientação aos pais. O encontro, portanto foi destinado aos pais de todos os alunos da escola, que foram avisados com quinze dias de antecedência através de cartazes informativos fixados no mural da escola e via convite oral das professoras, coordenadoras e diretoras. No dia estavam presentes apenas cinco pais. O encontro foi realizado em uma sala de aula.

Este número de participantes surpreendeu a Equipe Multiprofissional e a musicoterapeuta pesquisadora. Os pais ali presentes, ao serem indagados sobre como ficaram sabendo do encontro, responderam que foi através do convite da professora e pelo próprio filho. A equipe informou que geralmente os pais dessa escola não participam dos encontros oferecidos pela Equipe. Os pais justificaram dizendo que era difícil para eles estarem ali naquele horário (08:00 h) pois tinham que trabalhar. A psicóloga informou que, caso eles necessitassem, poderia fazer uma declaração que compareceram na reunião da escola de seu filho, visto que tem o direito adquirido de participar das atividades realizadas na escola.

O planejamento do encontro foi realizado em conjunto com a Equipe Multiprofissional, sendo destinado os quinze minutos iniciais para a intervenção musicoterapêutica e os outros trinta minutos seriam divididos entre a psicóloga e a assistente social que dariam as orientações para os pais. No planejamento da experiência musical proposta pela musicoterapeuta, foram traçados os seguintes aspectos:

- Objetivos da Intervenção Musicoterapêutica: Abrir canais de comunicação, favorecendo a abertura do grupo para se trabalhar o tema proposto - sexualidade, descontrair explorando a expressão corporal.

- Experiências musicais: re-criação musical
- Recursos utilizados: aparelho de som e cd's de músicas no ritmo de forró.
- Músicas utilizadas: “Esperando na janela” (Gilberto Gil), “Asa branca” (Luiz Gonzaga) e “O xote das meninas” (Luiz Gonzaga). Estas músicas foram escolhidas pela musicoterapeuta por propiciarem a movimentação corporal e, por acreditar, que faça parte do ISO cultural³⁰ deste grupo de pais, considerando a sua faixa etária e condição sócio-econômica. As músicas além de trazerem, nas letras, conteúdos como o namoro e a relação homem-mulher, estavam em consonância com o tema abordado.
- Consigna: no início foi pedido que os participantes escutassem as três músicas; depois foi solicitado que cantassem junto com a música, movimentando o corpo de forma natural e, por fim, quem quisesse podia se expressar livremente.

A princípio os pais escutaram as músicas sentados, depois foi solicitado que ficassem em pé e quem quisesse e conhecesse as músicas poderia cantar. Neste momento buscou-se trabalhar a consciência corporal, estimulando a movimentação corporal através do compasso ritmado das músicas, em ritmo de baião. Alguns pais pouco se movimentaram, alguns cruzaram os braços e outros se movimentavam em passo de forró (dois passos para esquerda e dois para a direita). Todos demonstraram conhecer as músicas cantando principalmente o refrão. Quando foi pedido que eles se expressassem livremente e explorassem todo o espaço da sala, pares formaram-se espontaneamente, eles dançaram as três músicas em dupla e foram estimulados a fazerem trocas de pares através da sugestão da musicoterapeuta. Neste momento demonstraram estar mais desinibidos, aceitaram dançar com todos do grupo.

Ao finalizar a experiência musical, levantou-se a reflexão sobre a expressão corporal, a música e a sexualidade. Foi possível refletir sobre quais eram as músicas que esses pais ouviam na sua adolescência, como eles dançavam e quais eram seus interesses na época traçando um paralelo com os adolescentes de hoje e seus filhos; quais músicas eles gostam de escutar, como eles dançam e se expressam corporalmente. Os pais compartilharam situações vividas com seus filhos nesta fase de adolescência e dividiram as dificuldades em se comunicar com os seus filhos. Relataram que através dessas músicas foi possível relaxar e se

³⁰ ISO cultural, segundo Benenson (1985), é a identidade musical étnica de um grupo ou comunidade, depende dos processos dinâmicos de aprendizagem da própria cultura e depende dos fatores socio-culturais na qual a pessoa está inserida.

♩ **Asa Branca** (Luiz Gonzaga)

G C

Quando olhei a terra ardendo

G D7/F# G

Qual fogueira de São João

G7 C

(Eu perguntei a Deus do céu, ai

D7 G

Por quê tamanha judiação) (2x)

C

Que braseiro, que fornaia

G D7/F# G

Nem um pé de plan-ta-ção

G7 C

(Por falta d'água perdi meu gado

D7 G

Morreu de sede, meu alazão) (2x)

C

Inté mesmo a asa branca

G D7/F# G

Bateu asas do sertão

G7 C

(entonce eu disse, adeus Rosinha

D7 G

Guarda contigo meu coração) (2x)

C

Hoje longe muitas léguas

G D7/F# G

Nessa triste so-li-dão

G7 C

(Espero a chuva cair de novo

D7 G

Pra mim voltá pro meu sertão) (2x)

C

Quando o verde dos teus olhos

G D7/F# G

Se espalhar na plan-ta-ção

G7 C

(Eu te asseguro, não chores não, viu?

D7 G

Que eu vortarei, viu, meu coração)

♩ **Xote das meninas** (Luiz Gonzaga)

F7

Bb9

Mandacaru, quando "fulóra" na seca

F7 Bb9

É o sinal que a chuva chega no sertão

Bb9 Am7

Toda menina que enjoa da boneca

Dm Gm

É sinal de que o amor

C7 F7

Já chegou no coração

Bb9 Am7

Meia comprida, não quer mais sapato baixo

Dm Gm

Vestido bem cintado

C7 F

Não quer mais vestir timão

Gm A7 Dm

Ela só quer, só pensa em namorar

Gm A7 Dm

Ela só quer, só pensa em namorar

Gm C7 F

De manhã cedo já tá pintada

A7

Só vive suspirando

Dm

Sonhando acordada

A7

O pai leva ao doutô

Dm

A filha adoentada

A7

Não come nem estuda,

Dm

Não dorme, não quer nada

Gm A7 Dm

Ela só quer, só pensa em namorar

Gm A7 Dm

Ela só quer, só pensa em namorar

Gm C7 F

Mas o doutô nem examina

A7

Chamando o pai de um lado

Dm

Lhe diz logo em surdina

A7

Que o mal é da idade

Dm

Que pra tal menina
 A7
 Não tem um só remédio
 Dm
 Em toda medicina
 Gm A7 Dm
 Ela só quer, só pensa em namorar

2º– Encontro – “Atos Infracionais: Limite e Disciplina”

Este tema foi solicitado pela direção da escola devido aos problemas que a escola e os professores estão vivenciando com os alunos referente à indisciplina em sala de aula.

Neste dia, toda a programação desse encontro tinha sido feita em conjunto com a Equipe Multiprofissional, já que os encontros anteriores a elaboração da parte destinada a Musicoterapeuta e das demais profissionais ficou a cargo de cada uma na sua especialidade. Pela primeira vez, o tempo destinado a musicoterapeuta pesquisadora foi igual ao tempo destinado as demais profissionais da equipe.

No planejamento da experiência musical proposta pela musicoterapeuta, foram traçados os seguintes aspectos:

- Objetivos da Intervenção Musicoterapêutica: possibilitar a expressão e comunicação através da música, favorecendo a criatividade através da produção musical em grupo.
- Experiências musicais: re-criação musical.
- Recursos utilizados: aparelho de som, cd's, papéis, lápis, instrumentos de percussão pequenos.
- Música utilizada: “Eu queria mudar” (Pacíficadores).

Esperava-se 30 participantes que seriam divididos em 5 grupos, onde a proposta seria a elaboração de uma paródia no ritmo de rap sobre o tema abordado (atos infracionais), buscando revelar o que os alunos pensam sobre este assunto de uma forma lúdica e criativa. A princípio este encontro seria realizado por turmas, mas a direção achou melhor juntar algumas turmas no auditório da escola, o que não estava no planejamento. No total estavam presentes no auditório setenta alunos (6º e 7º ano) e mais algumas professoras.

Diante desta situação de imprevisibilidade, buscou-se chamar a atenção dos alunos colocando para tocar no som, uma música conhecida por eles, a “Eu queria mudar” (Pacíficadores). Durante alguns momentos na escola (nos corredores, no recreio e na saída)

foi possível ouvir os alunos cantando e/ou escutando essa música, mas para surpresa da equipe, apenas um pequeno grupo demonstrou interesse pela música. A maioria dos alunos continuou conversando em voz alta e alguns ficaram pedindo outras músicas. A musicoterapeuta tentou conversar e pedir que eles solicitassem as músicas cantando, tentou chamá-los para irem a frente cantar as músicas que queriam, mas eles não quiseram se levantar de suas cadeiras.

Devido ao grande número de alunos e o nível de agitação, não foi possível concretizar o que havia sido planejado. Tal fato levou a escola e a Equipe a chamar o batalhão escolar, posteriormente, para dar uma palestra sobre esse tema, a qual aconteceu na semana seguinte. A direção da escola relatou que para tratar deste tipo de assunto “*os alunos precisam de figuras de autoridade, para impor respeito*” (fala da vice-diretora).

A seguir apresenta-se a letra da música utilizada.

♪ **Eu Queria Mudar (Pacifadores)**

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vim atrás de mim
 Aprendi a ser esperto aprendi a meter fita, no meio da malandragem solto fumaça
 Cresci numa quebrada onde não pode dar mole, onde amigo e confiança com certeza não há!

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Pulei o muro da escola pra correr atrás de pipa, jogar conversa fora, biloca em fica, matar gato de pedrada, rasgar o lixo do vizinho é muita ocorrência pra um só menininho é divertido aprontar, fazer o que é proibido, pedra no telhado, brincadeira de bandido, espingarda de madeira, mocinho e bandido, vida loka desde cedo atrás dos inimigos, mais folgado da rua tipo mais aloprado, jeitinho de marrento carinha de folgado, odiava escola classe ou centro de ensino, dá meu xumbinho dá meu brinquedo de matar menino, muitas vezes minha mãe me chamou de capeta, eu sou o tipo de cara que não vive sem treta, de tanto de escutar o nome por ele eu atendo, na madrugada é nós na fita puro veneno.

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Aprendi a ser esperto aprendi a meter fita, no meio da malandragem solto fumaça
 Cresci numa quebrada onde não pode dar mole, onde amigo e confiança com certeza não há!

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Passei infância no Cajé aprontei pra carai, na fuga da lotérica a casa sempre cai, se acostumar
 com as torturas é sempre difícil, trabalho exige muito roubar é meu vício, na minha casa não
 tem plasma, nem LCD, tem uma lan ali moscando cheia de pc.

O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vim atrás de mim
 Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Esse mundo me ensinou a roubar, esse mundo me ensinou a matar, esse mundo me ensinou a
 viver de um jeito que não dá pra mudar, eu queria poder viver bem, eu queria um dia ser
 alguém, infelizmente o que se quer não se tem, preto rico 1 entre 100!
 Só sei fazer o errado eu aprendi a ser assim, quem vai por esse caminho logo encontra o fim,
 pobre sem profissão nada consta custa um montão, fecharam as portas pra mim roubar é
 minha profissão, queria até ter um carro tunado estilo sport pra conseguir um daqueles só
 sendo um patrão dos fortes, ou conseguir um canal numa agência bancária ou sequestrar um
 playboy filho de uma mãe milionária, pensar honesto não dá nunca deu e nunca dará se quem
 governa o país também aprendeu a roubar, eu roubo a mão armada eles roubam no caô, me
 chamam de bandidão, eu chamo eles de doutor.

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar
 O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim!

4.2.3 Entrevistas Semi-estruturadas - Questionários

A seguir, apresentam-se os dados colhidos nas entrevistas semi-estruturadas. Na realização das entrevistas encontramos algumas dificuldades. Na maioria das vezes os professores alegavam falta de tempo ou sobrecarga de atividades urgentes. Outra possível dificuldade foi por ser uma entrevista semi-estruturada, na qual a pesquisadora conduziria de forma flexível as perguntas e não um questionário que elas poderiam levar para casa e entregar depois. Ou seja, aconteceria um encontro entre a pesquisadora e a entrevistada.

Todos os entrevistados pediram para responder o roteiro em casa, o que levou a pesquisadora a se questionar: Será que as próprias profissionais não estão dispostas a refletir e expor seu ponto de vista? Será que tem medo de não saberem responder?

Alguns participantes disseram que em casa responderiam com mais calma ou até mesmo buscariam ajuda nos livros, embora as perguntas não se apresentassem difíceis, pois tratavam do dia-a-dia no trabalho. Foi preciso quatro semanas para obter as respostas que por fim foram respondidas em casa ou no trabalho e rapidamente³¹.

Portanto, vale ressaltar que esta parte da pesquisa chamada de entrevista semi-estruturada foi modificada devido às circunstâncias apresentadas, sendo caracterizada como um questionário.

As respostas foram transcritas literalmente para melhor aproveitamento dos dados.

a) **Questionário realizado com as profissionais da Equipe Multiprofissional:**

O questionário com a Equipe Multiprofissional buscou averiguar qual é a percepção da equipe sobre seu trabalho desenvolvido nas escolas, e a visão de cada profissional a respeito da inserção do musicoterapeuta junto à equipe.

1- Como a Equipe Multiprofissional vem desenvolvendo seu trabalho nas escolas?

- “Desenvolve um trabalho crescente e contínuo atendendo a todo o contexto escolar” (psicóloga).

- “Em visitas semanais ou quinzenais a cada escola, dependendo da necessidade. Atende as solicitações em casos emergentes, também desenvolvemos um trabalho preventivo e de formação junto à professores, pais e alunos” (assistente social).

³¹ As respostas completas da entrevista com a Equipe Multiprofissional se encontram no anexo VIII e da entrevista com as Diretoras e professoras de recursos das escolas A e B encontram-se no anexo IX. Optou-se por ressaltar na exposição dos dados as respostas mais relevantes colocadas pelos autores.

- “Através de entrevista e orientação a família, estudo e acompanhamento de caso com a equipe escolar, orientação e capacitação de professores” (fonoaudióloga).

2 - *Qual é a maior demanda das escolas atualmente?*

- “O aluno é o nosso foco principal, procurando atender as suas necessidades no aspecto biopsicossocial” (psicóloga).

- “Orientações gerais, formação de professores de apoio e de sala de aula, trabalho de levantamento de dados através de observação e entrevistas, encaminhamento para atendimentos em diversas áreas. Palestras de formação para professores, alunos e pais e parcerias com projetos, ONGs e Instituições” (assistente social).

- “A maior demanda nas escolas são os problemas biopsicoemocionais dos alunos” (fonoaudióloga).

3 - *O que você acha que está faltando para melhorar o desempenho da “Equipe Multiprofissional” no serviço de assessoria pedagógica, orientação, acompanhamento e avaliação junto às escolas?*

- “Precisamos de um trabalho mais sistemático nas escolas, pois atualmente pelo número de escolas atendidas não é possível fazê-lo. Outro aspecto que dificulta a eficácia do trabalho da Equipe é a falta de parceria com a Saúde, pois ao encaminharmos o aluno para o atendimento a família não encontra vaga e, portanto deixa de trazer as devolutivas” (psicóloga).

- “Apoio financeiro, mais tempo junto às escolas e uma musicoterapeuta para trabalhar conosco, além de mais espaço nas escolas para atuarmos” (assistente social).

- “As escolas darem mais abertura para a equipe. Elas sabem da importância da equipe, mas colocam algumas barreiras quando propomos atividades” (fonoaudióloga).

4- *Você acredita que a inserção do musicoterapeuta na “Equipe Multiprofissional” viria a contribuir para o trabalho desenvolvido? Por quê?*

- “A Musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional seria de suma importância porque com seu trabalho reforçaria mais ainda a sensibilização de todo o contexto escolar pra o processo inclusivo” (psicóloga).

- “Sim, contribuiria muito, pois as crianças e todos nós aprendemos melhor quando usamos uma dinâmica musicada, quando ensinamos através da música” (assistente social).

- “Sim. A Musicoterapeuta seria muito importante na equipe, pois nos auxiliaria a trabalhar junto ao professor e ao aluno a importância do auto-conhecimento, a percepção corporal e o relaxamento que é fundamental para o professor” (fonoaudióloga).

5- *Na sua visão, quais ações diferenciais o musicoterapeuta poderia desenvolver junto a “Equipe Multiprofissional” visando contribuir para o seu trabalho?*

- “Sua atuação seria em todas as ações da Equipe Multiprofissional, tanto nos trabalhos coletivos como nos atendimentos individuais. Nas palestras, seminários e outros, atuaria com técnicas de vivências lúdicas e musicais em consonância com os temas trabalhados, e no aspecto individual com estimulações musicoterapêuticas atendendo a necessidade do aluno em questão” (psicóloga).

- “Dinâmicas nas aulas e nas palestras com toda comunidade escolar. Com o professor de português em rimas e prosas musicadas. Montar Hip Hop nas palestras com os alunos utilizando o conteúdo trabalhado” (assistente social).

- “A Musicoterapeuta poderia trabalhar com alunos e professores através de atividades que explorem a música, os ritmos musicais, tipos de instrumentos e som, buscando uma melhor percepção auditiva, favorecendo a criatividade, a comunicação e a expressão” (fonoaudióloga).

b) **Questionário realizado com a Diretora e Professora de Recurso da escola A**

O questionário realizado com a diretora e a professora de recursos da escola A teve como objetivo compreender a visão que a escola tem sobre a Equipe Multiprofissional, e averiguar o interesse da escola quanto à inserção do musicoterapeuta junto à mesma.

Apresenta-se abaixo o quadro de identificação com dados relevantes das profissionais da escola A.

| | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Identificação: | Diretora Escola A | Professora de Recurso Escola A |
| Profissão: | Professora | Professora |
| Grau de instrução: | Especialista em Educação | Pós graduação em Ensino Especial |
| Tempo que atua na escola: | 10 anos | 8 anos |

Quadro 2: Identificação das profissionais da escola A.

1- *Como você vê o trabalho desenvolvido pela “Equipe Multiprofissional” na escola?*

- “Vejo como um dos pilares de sustentação para a proposta da diversidade em uma escola regular. No desafio da inclusão precisamos da presença da EMAI³² para ampliar os estudos de caso, realizar encaminhamentos para segmentos específicos (neurologista, neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo...), auxiliar em questões sociais que são campo de trabalho do Assistente Social” (diretora).
- “A Equipe EMAI, tem um trabalho muito significativo junto à unidade escolar, dando o suporte junto às crianças, fazendo o elo com a família” (professora de recurso).

2 - *Quais as questões mais recorrentes encontram-se na pauta de atendimento da “Equipe Multiprofissional”?*

- “Dificuldades de aprendizagem, transtornos de conduta, orientações para o corpo docente na condução de assuntos da diversidade, planejamento adaptado” (diretora).
- “A necessidade de atendimento psicológico para as crianças” (professora de recurso).

3- *Entre os gestores, os professores, os alunos e os pais quem são os mais atendidos pela “Equipe Multiprofissional”?*

- “O público de maior atendimento são os familiares, em seguida professora de recurso e coordenação” (diretora).
- “Os pais que são cobrados dos encaminhamentos” (professora de recurso).

4- *Você acha que um musicoterapeuta poderia contribuir estando junto à equipe?*

- “Sim, seria bem interessante e produtivo” (diretora).
- “Sim, pois trabalharia corpo, ritmo e humor” (professora de recurso).

5- *Em que você imagina que a musicoterapia poderia ajudar a escola?*

- “Confesso que sei pouco sobre a musicoterapia, mas imagino que ela poderia ampliar os canais de percepção da Comunidade Escolar, despertar a sensibilidade e até mesmo canalizar as diferentes emoções no sentido de encontrar alternativas para minimizar sentimentos como baixa autoestima, agressividade, medo, insegurança. Poderia também focar no fortalecimento do amor e companheirismo entre alunos, entre alunos e professores, entre professores...” (diretora).
- “Na mudança de atitudes e trabalho com o corpo e mente” (professora de recurso).

³² EMAI é a denominação que as escolas utilizam para a Equipe Multiprofissional de Apoio a Inclusão da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

c) **Questionário realizado com a Diretora e Professora de Recurso da escola B**

O questionário realizado com a diretora e a professora de recursos da escola B teve os mesmos objetivos da escola A que foi compreender a visão que a escola tem sobre a Equipe Multiprofissional, e averiguar o interesse da escola quanto à inserção do musicoterapeuta junto à mesma.

Apresenta-se a seguir o quadro de identificação com dados relevantes das profissionais da escola B.

| | | |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Identificação: | Diretora Escola B | Professora de Recurso Escola B |
| Profissão: | Professora | Professora-Historiadora |
| Grau de instrução: | Especialista em Educação | Especialista em Educação Inclusiva |
| Tempo que atua na escola: | 5 anos | 9 meses |

Quadro 3: Identificação das profissionais da escola B.

1- *Como você vê o trabalho desenvolvido pela “Equipe Multiprofissional” na escola?*

- “É um trabalho de bastante importância, tanto para as professoras quanto para os alunos” (diretora).
- O trabalho da Equipe Multiprofissional é essencial e qualitativa. Elas fazem visitas semanais, atendem casos emergenciais, fazem um trabalho preventivo e de orientação aos professores, pais e alunos” (professora de recurso).

2- *Quais as questões mais recorrentes encontram-se na pauta de atendimento da “Equipe Multiprofissional”?*

- “Atendimento especializado para alunos com necessidades especiais” (diretora).
- “Orientações aos professores de apoio, atendimento aos pais e alunos e encaminhamentos para: projetos, profissionalização, atendimento clínico e palestras” (professora de recurso).

3- *Entre os gestores, os professores, os alunos e os pais quem são os mais atendidos pela “Equipe Multiprofissional”?*

- “São os alunos e professores” (diretora).

- “Os professores de apoio, alunos e pais” (professora de recurso).

4- *Você acha que um musicoterapeuta poderia contribuir estando junto à equipe?*

- “Com certeza e muito para os alunos com necessidades especiais” (diretora).

- “Acredito que poderia contribuir e muito juntamente com a Equipe, com o processo educativo de nossos alunos, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais, a desenvolverem os potenciais dos nossos alunos através da musicoterapia” (professora de recurso).

5- *Em que você imagina que a musicoterapia poderia ajudar a escola?*

- “No sentido de acalmar, desenvolver o intelectual, a criatividade, a coordenação motora e também ajudar no convívio social desse aluno” (diretora).

- “A Musicoterapia poderia ajudar a escola no sentido de fazer intervenções no comportamento sonoro dos indivíduos, seja ele professor, pais, alunos através dos eventos realizados na escola, palestras, reuniões, estudos, projetos dentre outros. Porque sabemos que a música auxilia no desenvolvimento físico, pessoal, social, intelectual e emotivo das pessoas, melhorando a qualidade de vida. E a musicoterapia seria uma parceria forte para desenvolver essas potencialidades e ou restaurar funções importantes do indivíduo para que ele alcance uma melhor organização intra e interpessoal e conseqüentemente melhorando a qualidade de vida” (professora de recurso).

A seguir será apresentada a análise dos dados.

5 INTEGRANDO SITUAÇÕES E COMPARTILHANDO RESSIGNIFICAÇÕES

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados coletados no estudo de caso, à luz das teorias que embasaram o estudo, apresentadas anteriormente. De uma forma didática apresentam-se, a seguir, as situações vivenciadas mais expressivas durante o estudo de caso, destacando no texto (em negrito) os conteúdos mais significativos que emergiram.

- **Observação Participante nas ações e interações da equipe:**

As relações entre os profissionais das equipes apresentavam *pontos de conflito* em diversas situações que vivenciavam. Tanto na escola A quanto na escola B, foi possível observar o espaço físico deteriorado, o desânimo dos professores e funcionários, a sobrecarga de trabalho, os multiprofissionais (nas duas escolas, ocorre o acúmulo de funções a professora de recurso é também vice-diretora e /ou professora de apoio), a cobrança dos pais, mas ao mesmo tempo a falta de parceria com a família e etc.

Nas reuniões gerais, realizadas pela Secretaria Metropolitana de Educação, muitas vezes os profissionais se sentiam *desvalorizados*. Entre as situações que impactavam os profissionais era quando chegavam à sede da Metropolitana e ali eram avisados que a reunião seria em outra localidade e com recursos muitas vezes não satisfatórios.

Segundo Aquino (2000), a busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é fundamental. Não se terá sucesso no ensino de auto-cuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Oferecer aos alunos a

perspectiva de melhoras na escola é viável e exequível. É importante a escola criar possibilidades concretas para que se possa experienciá-las. É certo que muitas medidas estão fora do alcance da escola, mas, muitas são possíveis e, quando for o caso, a reivindicação junto aos responsáveis em torno da solução de problemas é um importante ensinamento de atitudes de autoestima, co-responsabilidade e participação.

Nas escolas, foi possível perceber a existência de vínculos ora positivos ora permeados por conflitos entre as três profissionais (psicóloga, assistente social e fonoaudióloga) e sua relação com os atores da escola muitas vezes está presente a desconfiança e a insegurança. Observou-se que o vínculo afetivo e emocional é importante para que a Equipe Multiprofissional conduza um bom trabalho na escola.

No entanto, as equipes sempre se queixam que as escolas não as aceitam, vivenciando dificuldades em formar parceria com os professores de recurso e de apoio. Mas esse mesmo movimento, de *falta de interação*, é possível ser observado entre os próprios profissionais da equipe, quer através de ações realizadas simultaneamente ou em discursos proferidos pelos mesmos³³.

Ao considerar o conjunto das demandas da escola (atendimento a alunos, familiares e corpo docente), deve-se ter em mente a complexidade da equipe multiprofissional que deve responder a ela, pois cada trabalho individual constitui um processo peculiar, com objetivos, saberes, instrumentos próprios e produtos bastante diversos.

Segundo Morin (2001), a especialização abstrai, retira o objeto de seu contexto e da sua totalidade, rejeitando suas ligações e intercomunicações com seu ambiente, o insere no compartimento da disciplina, cujas fronteiras destroem arbitrariamente a sistematicidade e a multidimensionalidade dos fenômenos.

No entanto, compreendemos que outras necessidades poderiam estar emergindo das *ações desfragmentadas* dos profissionais da equipe. Para Moscovici (1999), o trabalho em equipe pode ser percebido como ameaça ao sucesso individual, ao reconhecimento do valor e do esforço de cada um, a necessidade de auto-afirmação e realização da pessoa.

Outro fator importante observado foi que os profissionais que trabalham com a educação se encontram *carentes de cuidados*³⁴. Buscam ajuda de profissionais, desejando

³³ Na reunião de exposição do pré-projeto uma profissional se queixou dizendo que há disputa entre as especialidades (serviço social, fonoaudiologia e psicologia). Durante as observações nas escolas foi possível presenciar momentos em que o trabalho era desenvolvido individualmente e não em equipe. Como essa equipe está há muitos anos juntas cada uma já tem o seu papel definido. Uma é responsável pela digitação e organização do material a ser distribuída nas escolas, outra é responsável pelos contatos com as instituições e órgãos parceiros e a outra é responsável pelos atendimentos internos a escola.

³⁴ No dia da apresentação do pré-projeto à equipe, muitas profissionais solicitaram o atendimento musicoterapêutico, demonstraram pouco interesse pela pesquisa ou até mesmo por uma proposta nova que

uma mudança imediata em seu ambiente de trabalho, almejando favorecer as inter-relações e até mesmo aumentar sua autoestima, resgatando sua confiança e eficiência no trabalho.

Hoje comenta-se muito sobre a *Síndrome de Burnout*, também chamada de síndrome do esgotamento profissional, que acomete muitos profissionais da Educação. Essa síndrome é considerada por França e Rodrigues (1999) como uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas em situações de trabalho com outras pessoas. Para Carlotto (2002), *Burnout* na educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Esse ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.

Neste estudo ficou evidente a presença de sinais de *Burnout* nos profissionais da Equipe Multiprofissional através do *pedido de ajuda* e de atendimentos musicoterapêuticos para eles próprios.

Foi possível identificar dois *movimentos de resistência*: o da escola em relação aos profissionais da Equipe Multiprofissional e o das profissionais em relação à Musicoterapeuta, ambos manifestados de forma bem sutil. Observou-se que as escolas não percebiam os membros da equipe multiprofissional como parceiros, sendo geralmente percebidos como se fossem fiscais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás e estivessem no espaço deles para revelarem possíveis erros. Essa compreensão muitas vezes dificultava o trabalho da equipe multiprofissional e, em consequência, a escola deixava de ganhar o suporte e orientação dos profissionais, visto que esses se sentiam *desvalorizados*.

Moscovici (1999) refere que, muitas vezes, quando uma unidade opera razoavelmente bem, os gerentes preferem continuar no “modo como sempre fizemos”, em que usualmente resistem a propostas de mudança como o trabalho em equipe, porque percebem como ameaça a grande transição na mentalidade e conduta exigida por este tipo de trabalho.

Moscovici (1999) ainda afirma que na maioria das situações, a resistência significa uma reação sadia ao desequilíbrio, a ruptura homeostática³⁵; pode ser também um sintoma expressivo do que está acontecendo com as pessoas naquele contexto.

Embora a autora explique sobre o trabalho de equipe em empresas, vemos que a dificuldade na compreensão das equipes como parceiras e na noção de equipe, na educação é um tema ainda muito pouco discutido, acentuado pelo pouco tempo de atuação da proposta de

poderia melhorar o seu trabalho nas escolas.

³⁵ Por homeostase entende-se o estado de equilíbrio orgânico.

Equipes Multiprofissionais, o que dificulta aos próprios membros da equipe definir seu papel, bem como as escolas entenderem as funções das profissionais.

A escola está acostumada com seus profissionais convivendo diariamente. Para esses atores, a presença da equipe (uma vez na semana) “não faz diferença”, preferindo continuar no “modo como sempre fizemos”. No entanto, esse movimento de *resistência a mudança* é percebido, também, junto a Equipe Multiprofissional, em que cada profissional, com seu papel já definido, já tem vários encontros elaborados, já sistematizados, formatados e quase sem mudança.

A proposta da Musicoterapia em trabalhar todas as profissionais juntas, incomodou essa homeostase, gerando movimentos de resistência sutis.

- **Intervenções Musicoterapêuticas: a musicoterapia presente nos encontros**

A pesquisadora-musicoterapeuta foi bem aceita e recebida pela Equipe, mas devido aos contratempos ocorridos no contexto da escola e, devido à própria agenda de atendimento da Equipe, foi possível realizar apenas quatro intervenções musicoterápicas, e o tempo destinado à intervenção foi sempre muito curto. Acredita-se que por mais que tenha sido esclarecida sobre as ações possíveis da musicoterapia, a Equipe³⁶ não entendeu muito bem o que poderiam fazer juntas, deixando a musicoterapeuta a cargo apenas do início dos encontros, como aquecimento ou sensibilização dos participantes, e no final dos encontros, com o fechamento³⁷.

Enquanto pesquisadora foi possível observar e presenciar, por diversas vezes tanto em campo de pesquisa como em estágio na graduação em Musicoterapia (EMAC/UFG), uma certa confusão por parte das pessoas quanto ao papel do musicoterapeuta e o do músico, na educação e, em específico, dentro das escolas.

A Musicoterapia acaba por ser compreendida ou comparada (por leigos como pais e outros profissionais) a uma *aula de música*, onde o aluno aprenderá a tocar um instrumento ou cantar; ou, somente pelo fato do aluno gostar de música, este se tornar o primeiro pré-requisito para a Musicoterapia.

³⁶ A Equipe já tem a maioria dos encontros elaborados e planejados, como apresentações em power point, mensagens, textos e lembrancinhas para serem entregues aos participantes.

³⁷ Foi solicitado pela equipe que no 1º encontro que a musicoterapeuta realizasse o aquecimento, no segundo encontro o fechamento, no terceiro encontro o aquecimento novamente, e no quarto encontro, foi possível uma maior abertura para a atuação da musicoterapia junto à equipe dentro do planejamento do encontro, mas infelizmente esse encontro não foi realizado até o fim.

De certa maneira, esta última compreensão torna-se compreensível, pois, a Musicoterapia é uma disciplina em crescimento que ainda não está ao alcance de todos, e, portanto, gera dúvidas e até mal entendidos por parte dos que não a conhecem.

Muitas vezes a musicoterapia é tida como algo que relaxa, acalma e diverte. Junto à diversos profissionais da saúde encontramos falas que afirmam que a música utilizada para aquecimento, motivação ou sensibilização das pessoas, necessitando de um curto tempo de intervenção, mesmo quando pensam na Musicoterapia.

Nos quatro encontros que ocorreram foi difícil disponibilizar de um tempo maior para a Musicoterapia.

Outro fator recorrente é quando há algum imprevisto, chamam o Musicoterapeuta como se para este profissional fosse mais fácil improvisar e criar ações de uma hora para outra. Foi o que aconteceu no segundo encontro na escola A quando a psicóloga perguntou se a musicoterapeuta poderia fazer o fechamento, pois não daria mais tempo para fazer sua apresentação.

Referente à prática da Musicoterapia dentro da escola, escuta-se variados questionamentos em termos de fronteiras e atuações, tais como:

O que faz um musicoterapeuta dentro da escola?

O Musicoterapeuta faria atendimento musicoterapêutico clínico na escola?

Não estaria agindo fora do seu contexto usual de prática (na clínica ou consultório)?

O Musicoterapeuta, ao trabalhar na escola, não acabaria desempenhando a função de professor de música ou a pessoa responsável pelos eventos culturais e/ou musicais na escola por possuir conhecimento musical?

Procurando respostas a essas indagações, pode-se afirmar que o musicoterapeuta não vai à escola para tratar de uma criança ou para escolher as músicas que os professores deverão utilizar em suas aulas ou eventos da escola.

O Musicoterapeuta que trabalha no contexto educacional deve atuar preventivamente, como um mediador dos processos de ensino-aprendizagem e das relações sociais na escola. É preciso estar atento ao fato de que sua atuação perpassa além do sistema educacional, para questões políticas e sociais. É também necessário lembrar a dimensão subjetiva e pessoal presentes no processo de ensino aprendizagem e, de que este é constituído socialmente, através das relações compartilhadas com os colegas, professores, família e comunidade. A musicoterapia na educação pode contribuir para uma educação na qual há possibilidade de transformar a realidade na qual estamos inseridos.

Considerando-se ainda que a música é uma forma de comportamento por meio da qual representamos e interpretamos o mundo, o papel da música na Educação é, portanto, a exploração de recursos intra e inter-relacionais capazes de colaborar com o desenvolvimento global das pessoas (ZAMPRONHA, 2007).

O Musicoterapeuta atua dentro da escola para colaborar com um “olhar diferenciado” sobre os “multifatores interinfluentes” no processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos atores perceberem de outra forma as múltiplas interações contidas no cotidiano escolar. A musicoterapia expandiu sua atuação na área da Educação pelo seu caráter interdisciplinar, propiciando a criação de espaços criativos que favorecessem a aprendizagem de subjetividades entre todos os atores da escola (NASCIMENTO, 2010).

O musicoterapeuta que trabalha na educação deve ter em mente que no espaço escolar não é possível adotar a mesma postura que em uma clínica ou consultório. Não existe um *setting* musicoterapêutico definido, e sim vários *lócus* de atuação dentro da escola (NASCIMENTO, 2010).

No entanto, essas discussões sobre novas formas de atuações do musicoterapeuta ainda são tímidas, merecendo a atenção dos pesquisadores e profissionais da área.

Segundo Nascimento e Ferreira (2011, p. 5),

As dificuldades interacionais não se apresentam apenas relacionadas aos alunos, mas permeiam todos os vínculos do espaço escolar, quer da comunidade intra-escolar (gestores, funcionários, corpo docente, alunos) quer da comunidade extra-escolar (equipes multiprofissionais, familiares, pesquisadores, comunidades). (...) Dentre as diversas possibilidades de relações estabelecidas dentro da escola, a música encontra-se quase sempre presente em todos os espaços e tempos escolares. Porém, muitas vezes sua utilização ainda se encontra sem preparação fundamentada, sendo sub-utilizada ou com o uso marcadamente ligado a preparação de eventos”. (p.5)

Para as autoras utilizar a música na educação significa utilizar-se de um embasamento na perspectiva interdisciplinar, de troca, através da reflexão sobre diferentes perspectivas teóricas, através das trocas entre profissionais. A inserção da Musicoterapia no espaço escolar visa contribuir como agente auxiliar no processo (auto)reflexivo-transformador junto aos atores da comunidade escola.

Portanto, pressupõe-se que por meio das experiências musicais musicoterapêuticas seja possível tornar o espaço escolar um ambiente mais humanizado, que propicie o crescimento pessoal e profissional.

Com a música e por meio da música é possível tocar as mais variadas dimensões do ser humano, uma vez que a música vem do homem e volta para ele com força total tocando-o em suas mais variadas dimensões: biológica, pessoal (autobiográfica), cultural e arquetípica. “A música pode conduzi-lo a outros tempos e lugares, colocar em movimento sua energia corporal e psíquica, transgredir padrões pré-estabelecidos, desenvolver relações intra e interpessoais, propiciar transformações psico-emocionais, cognitivas e espirituais” (CRAVEIRO DE SÁ; TEIXEIRA, 2005). É importante salientar que o aspecto vivencial é fundamental para uma melhor aprendizagem, visto que é aquela que ocorre através do sentir. “O que realmente se fixa na memória é o que se vive, e o que se vive precisa de emoção” (BYINGTON, 2004, p.9 apud CRAVEIRO DE SÁ; TEIXEIRA, 2005).

O paradigma da simplificação, o cientificismo, marcado pelo reducionismo e pela objetividade, afastou o homem dos sentimentos, das emoções e da subjetividade. O efeito destes fatos no contexto educacional foi devastador deixando a “vivência da totalidade, a emoção, a afetividade, a introversão, a intuição além da ética e do amor” (op.cit,p. 9).

As ações criativas, propostas na Musicoterapia, utilizando o corpo, sons de uma maneira geral (vindos dos próprios sujeitos e/ou de instrumentos musicais que manuseiam) e músicas diversas, possibilitam romper barreiras e ativar as relações intra e interpessoais nos mais variados níveis: individual, social, coletivo e comunitário.

Na pesquisa, verificamos que os profissionais da educação, acostumados com a *compartimentação de funções*, tiveram com a ação de elaborar os encontros em conjunto com a musicoterapeuta uma nova proposta, que demandou maior tempo e trabalho.

Pode-se dizer que a inserção da musicoterapeuta junto à essa Equipe mostra-se como uma *inovação* para a área da Educação.

Segundo os estudos realizados (CUNHA, 2001), historicamente a educação apresenta dificuldade em realizar uma reflexão sobre os processos de inovação. A autora, afirma que os processos de inovação geram tensões, e estes processos se constroem em um tempo e espaço, não são espontâneos nem independentes.

Alguns temas trabalhados nos encontros, realizado junto com a equipe, nos chamaram a atenção:

- ✓ *1º encontro escola A: “Controle Emocional na relação familiar”*

Refletindo sobre o tema do primeiro encontro, realizado na escola A, pode-se perceber que a palavra **controle** transmite uma **ideia** de rigidez e necessidade de limites. Contudo, o que os pais buscavam era justamente o oposto, ou seja, almejavam uma abertura maior no relacionamento com seu filho, o que evidenciava em suas falas certa dificuldade de comunicação e expressão de sentimentos e afetos na família.

✓ 2º encontro escola A: *“Trabalhando a saúde emocional do professor: desenvolvendo a autoestima e auto-motivação”*

Este tema foi solicitado pelas professoras, demonstra como essas profissionais estão necessitando de **ajuda** e estão **carentes** de motivação para o trabalho docente.

Para Marques, et al. (2010, p.8)

A escola constitui um ambiente importante na configuração da realidade de vida do professor e dos aspectos relacionados à qualidade e organização do seu trabalho como docente e, muitas vezes, o ambiente escolar é responsável pelos processos de saúde-doença dos mesmos.

✓ 1º encontro escola B: *“Sexualidade na adolescência”*

A coordenação solicitou este tema, pois os professores estavam trabalhando o mesmo em sala de aula, e perceberam que muitos alunos não recebiam nenhuma instrução em casa, denunciando a **falta de comunicação** entre os membros da família. Foi possível notar o constrangimento dos pais presentes diante do tema, revelado também no baixo comparecimento dos mesmos.

✓ 2º encontro ESCOLA B *“Atos Infracionais: Limite e Disciplina”*

Este tema foi solicitado pela coordenação e professores com o intuito de **melhorar a disciplina** dos alunos. Devido à falta de organização e planejamento não foi possível realizar o encontro. Os alunos estavam agitados e dispersos. Demonstraram não estarem abertos à escuta.

Na semana seguinte, o Batalhão Escolar realizou uma palestra sobre Atos Infracionais, os alunos ficaram quietos, mas poucos prestaram atenção ou demonstraram interesse pela palestra; queriam saber sobre a arma dos policiais, e como faz para ser um policial e poder usar uma arma.

Domingues (1988) aponta para as possíveis consequências na formação dos alunos, sustentando que

o professor atrás do seu excesso de preocupação com a disciplina, esconde muitas vezes a sua falta de competência em lidar com o aluno na sua completude. Consequentemente, impede o aluno de atingir uma autonomia no pensar e no agir e, mais a longo prazo, incentiva a sua submissão e não participação na sociedade (p.172).

A seguir apresentam-se as condutas dos participantes durante as experiências musicais analisadas através das expressões corporais, verbais e musicais.

Na intervenção musicoterapêutica proposta no primeiro encontro, na escola A, foi possível identificar a ‘função de expressão emocional da música’³⁸ e ‘função de divertimento’, possibilitando o *brincar compartilhado* e o dançar. O tipo de experiência musical utilizada neste encontro foi a re-criativa. Segundo Bruscia (2000), os clientes de eleição para as experiências re-criativas são aqueles que precisam de estrutura para desenvolver comportamentos e habilidades específicas e /ou precisam entender e se adaptar as ideias e sentimentos dos outros preservando suas próprias identidades, assim como clientes que precisam trabalhar juntamente com outras pessoas visando a objetivos comuns.

A experiência de ouvir pode enfocar os aspectos físicos, emocionais, intelectuais, estéticos ou espirituais da música e as respostas do cliente são moduladas de acordo com o objetivo terapêutico da experiência que podem ser: promover a receptividade, evocar respostas corporais específicas, estimular ou relaxar, evocar estados e experiências afetivas, explorar ideias e pensamentos, desenvolver habilidades áudio-motoras, entre outras.

No segundo encontro, realizado na escola A, a música “Depende de nós” cantada por toda a equipe da escola, naquela ocasião exerceu a ‘função de expressão emocional’, de representação simbólica (MERRIAM, 1964, apud FREIRE, V., 1992), além de ser veículo de expressão de ideias e, para este grupo, possibilitou a *união dos membros* em um momento significativo.

O cantar para Bruscia (2000) é um tipo de experiência re-criativa. Para Chaves e Col (1998 apud FREITAS 2006) esta técnica poderá auxiliar o resgate da memória, melhora da autoestima e expressão de sentimentos.

Diante da experiência musical vivenciada pelo grupo foi possível constatar o alcance da música nas relações humanas e como a presença do profissional musicoterapeuta contribui no

³⁸ Segundo MERRIAN (1964 apud FREIRE 1992) a função de expressão emocional refere-se ao papel da música como veículo para expressão de ideias e emoções não reveladas no discurso comum e a função de divertimento é uma característica particular da música na sociedade ocidental.

trabalho de sensibilização, acompanhamento e orientação de grupos. Houve uma maior interação entre os membros do grupo, tornando aquele momento muito importante.

O que mais chamou a atenção da pesquisadora, na escolha da música realizada por um grupo de professoras, foi a letra, traduzindo o que o grupo sentia naquele momento. Cada participante do grupo se conscientizou que cada um é um agente de mudança no cenário da escola, que cada um pode fazer a diferença naquele espaço, que são importantes. O movimento de darem as mãos e balançarem como um acalanto demonstrou o desejo de união e necessidade de estar junto ao outro, de buscar forças e apoio no outro. As palavras escolhidas para sintetizarem aquele momento – esperança, paz, calma, cansaço, fé, amizade, companheirismo, aconchego, desabafo, otimismo e partilha – trouxeram o sentimento de união de grupo, conforto e otimismo.

Diversos autores (REIK, 1953; CHAGAS, 1990; FREGTMAN, 1989; MILLECO, 2001) afirmam o quanto a música, e o canto em específico, mobilizam os conteúdos internos dos indivíduos. Segundo Reik (1953 apud RUUD, 1990, p.48), “a música expressa muito mais o que os seres humanos sentem, do que pensam. Sua linguagem é um esperanto de emoções em vez de ideias”.

Chagas (1990) diz que o canto em musicoterapia pode ter a função clarificadora, possibilitando a mobilização emocional e integradora, como fechamento de uma sessão. A emissão vocal é um recurso terapêutico mobilizante, permite o entrar em contato com questões individuais e é um suporte para entrega. Para Fregtman (1989), libertar a voz de suas cadeias e ataduras através do cantar é o meio ideal de colocar os sentimentos em contato com a expressão.

Segundo Milleco (2001), existem critérios que fazem com que as canções surjam em nosso pensamento e ocupem um espaço no fluxo de ideias. O canto que surge, como são escolhidos dentre as milhares de canções já escutadas e arquivadas na memória num determinado espaço-tempo, “lembrança interior” desencadeada pela livre associação a partir do próprio fluxo de pensamento, musicante que se intromete na cadeia de significantes, como um lapso, uma fresta aparentemente casual, que aponta um caminho, explicita ao pensamento algo sobre o sentimento relacionado a determinada ideia, palavra, frase, imagem ou situação vivenciada momentaneamente.

No terceiro encontro, realizado na escola B, pode-se verificar que o repertório musical colocado pela musicoterapeuta possibilitou a **descontração** corporal através da dança e favoreceu a **comunicação**. Compreendemos que na medida em que os participantes de

permitiram vivenciar a experiência musical diminuíram suas resistências possibilitando o emergir de trocas significativas entre si.

Para Costa (1989), a música permite a expressão indireta de aspectos conflitivos, o que os torna menos ameaçadores. A criatividade gera transformações, possibilita que o comportamento cristalizado do sujeito se modifique no *setting* terapêutico e que essas experiências de mudanças sejam transferidas para outras situações de sua vida pessoal (COSTA, 1989).

Segundo Freire, M. (1992), a comunicação é efetuada através da investidura da música com significados simbólicos que são tacitamente aceitos pela comunidade.

O ser humano é de natureza multidimensional, a realidade é multifacetada, sendo renovada, experimentada e criada pelos organismos vivos, sistemas, assim como pelas famílias, pelos grupos sociais e pelas sociedades, mediante conversações, significados e vivências que descrevem a auto-referência das pessoas e dos grupos (MORIN, 1996 apud MARRA, 2004).

No quarto encontro, realizado na escola B, a intervenção se deu através da audição de uma música que a pesquisadora escutava os alunos cantar na escola³⁹. Esse dia foi muito marcante, pois a escola quis deixar claro que “os alunos são incontroláveis, terríveis, e por isso, vivem estressadas” (sic professora). Como elemento do grupo, a pesquisadora sentiu o impacto deste momento, em que tiveram como reação uma *paralisação* seguida da *frustração*, ao imaginar quais ações poderiam ter sido improvisadas naquele momento. O desafio e responsabilidade em assumir aquela situação impediram uma estratégia de ação.

Segundo Morrin (2002), seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (p. 16) (...) É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza. A resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes as próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual dorpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva.

Sustentamos que é justamente nestes casos de momentos de conflito entre os atores da escola que o Musicoterapeuta pode fazer diferença dentro de uma equipe, pois este

³⁹ A música cantada pelos alunos nos corredores e na hora do recreio era a “eu queria mudar” dos Pacificadores.

profissional está preparado para lidar com a flexibilização e imprevisibilidade, tem um perfil de improvisador. Outra função que o musicoterapeuta pode ter sobre a equipe que integra, é a possibilidade de utilizar técnicas não verbais que permitam atuar sobre processos conflitivos da própria equipe.

Segundo Benenzon (1985), o musicoterapeuta deve levar a cabo a difícil tarefa de não ter limites de ação, destaca que, uma de suas ações mais importantes é a abertura de canais de comunicação para outras terapias e outras intervenções. Devido a este fato, o autor ressalta que o musicoterapeuta mais que nenhum outro especialista deve trabalhar em equipe. “é evidente que uma equipe ver-se-á altamente beneficiada com a presença de um musicoterapeuta” (p. 63).

- **Questionários: a voz dos atores**

Os questionários efetivados, com o objetivo de conhecer a realidade do trabalho da Equipe Multiprofissional junto às escolas, evidenciaram alguns conteúdos importantes acerca da percepção que os atores da escola possuem sobre a Equipe e mesmo sobre a musicoterapia.

Um detalhe que nos chamou a atenção foi o fato das profissionais⁴⁰ insistirem em responder a entrevista que por fim se caracterizou como um questionário de forma escrita, o que denotou uma *necessidade de controle* sobre o que iriam responder, pois ao escrever é possível organizar melhor as ideias.

- ✓ *Equipe Multiprofissional*

Os questionários realizados junto às profissionais da Equipe Multiprofissional foram respondidos pelas mesmas, uma parte em casa e outra durante os atendimentos nas escolas, quando lhes sobrava tempo. As três *trocaram informações* sobre as suas respostas e, em algumas perguntas, se ajudavam.

Na primeira pergunta⁴¹, foi possível identificar uma *dicotomia entre a resposta e o que é vivenciado*, na prática. Foi possível presenciar muitas vezes, que por falta de tempo a Equipe não conseguia atender a todas as demandas da escola; outras vezes, por falta de planejamento em conjunto com a escola, ações importantes deixavam de ser executadas, não sendo possível realizar o trabalho preventivo e de formação, que deveria ser sistemático.

⁴⁰ Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as profissionais da Equipe Multiprofissional e com as diretoras e professoras de recurso das escolas A e B.

⁴¹ A primeira pergunta referia sobre como a Equipe Multiprofissional desenvolve seu trabalho nas escolas, as profissionais relataram que atendem a todo contexto escolar de acordo com a necessidade da escola, desenvolvem trabalho preventivo, de formação e orientação a família e toda equipe escolar.

Ao serem indagadas sobre qual seria a maior demanda das escolas, a fonoaudióloga e a psicóloga responderam que eram os alunos; a assistente social afirmou serem todos os envolvidos no contexto escolar. Muitas vezes, durante as reuniões de Equipe a coordenadora das Equipes pontuava que o foco do trabalho delas era o aluno. Durante a pesquisa não houve nenhum momento que as profissionais da equipe se direcionassem à sala de aula ou participaram de algum evento realizado na escola, o que denota um *afastamento da equipe*. Mais uma vez é possível identificar uma *contradição nos discursos*.

Diante dessas falas, que mostram uma *diferença de enfoque*, questionamos: Será que esse aluno constitui o foco?

Das quatro intervenções realizadas, apenas uma foi destinada aos alunos, sendo esta permeada por temas eleitos pela escola para o controle do comportamento daqueles. Verificamos, assim, que as ações não foram destinadas aos alunos, mas às necessidades dos atores da escola.

O modelo sistêmico propõe o desafio de criar sempre um novo sistema de relações entre sujeito-realidade, busca entender os acontecimentos em relação aos contextos em que ocorrem e considera que o conhecimento é construído num espaço consensual de intersubjetividades (VASCONCELLOS, 2002).

A terceira pergunta⁴² discute sobre o que falta para melhorar o desempenho da Equipe. Elas discorrem sobre a necessidade de *parceria* com a área da Saúde para realizarem os *encaminhamentos* para atendimento dos alunos, sobre a necessidade de *apoio financeiro* e maior *abertura das escolas*. Com estas pontuações, é possível dizer que a escola é um campo complexo. Estas respostas envolvem a saúde, o financeiro, o relacional e o humano.

Para Morin (2001), a vida cotidiana é impregnada de complexidade. A complexidade é o estado de ser de todos os sistemas abertos, quer dizer, auto-organizados e organizadores. Para o autor a desordem e o ruído estão no interior e exterior de qualquer fenômeno, o que lhes possibilita permanentes reorganizações, ou seja, novas ordens que se desordenam e reordenam sem cessar.

Acredita-se, portanto, que essas profissionais devem buscar a aproximação e o diálogo com todas as pessoas envolvidas na escola e com a própria escola, levando em consideração a imprevisibilidade e a necessidade de flexibilidade, valores tão necessários e fundamentais para atuar no contexto educacional.

⁴² O que você acha que está faltando para melhorar o desempenho da “Equipe Multiprofissional” no serviço de assessoria pedagógica, orientação, acompanhamento e avaliação junto às escolas?

Patto (1993) afirma que a escola transforma as relações educativas caracteristicamente instrumentalizadas, sustentadas na relação de inferioridade-superioridade entre os atores da comunidade intra ou extra-escolar em suas diversas instâncias. Impedindo o diálogo e a manifestação da diversidade, essas práticas se encontram imersas na mesmice do cotidiano escolar, que segundo Patto (1993) contraria “a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas” (p.345)

A quarta pergunta⁴³ foi sobre a inserção do musicoterapeuta na equipe e a quinta sobre quais ações diferenciais o musicoterapeuta poderia desenvolver junto à Equipe. Todas colocaram que a presença do musicoterapeuta na Equipe contribuiria muito. No entanto, na prática foi possível notar um distanciamento desta afirmação. Sobre as ações diferenciais notou-se que essas profissionais esperam muito, tem *muitas expectativas* quanto à colaboração de pessoas de outras áreas que chegam com novas propostas.

Para exemplificar a dificuldade em compreender o papel do Musicoterapeuta na escola e perceber as possibilidades de atuação, seguem algumas frases que ilustram tal aspecto:

“A Musicoterapia reforçaria mais ainda a sensibilização” (sic psicóloga);

“A Musicoterapia auxiliaria a trabalhar junto ao professor e ao aluno a importância do auto-conhecimento, a percepção corporal e o relaxamento” (sic fonoaudióloga);

“A Musicoterapia poderia ajudar a escola no sentido de fazer intervenções no comportamento sonoro dos indivíduos, seja ele professor, pais, alunos através dos eventos realizados na escola, palestras, reuniões, estudos, projetos dentre outros” (sic professora de recurso, escola B).

✓ *Escola A*

Nessa escola foi possível notar um cuidado, por parte da diretora, em responder ao questionário, a letra estava caprichada e as respostas bem elaboradas. Já a professora de recurso se mostrou irritada em ter que responder a entrevista e disse estar com muitos problemas pessoais, apresentando respostas curtas e que pouco contribuiu para esse estudo.

Nessa escola a diretora atua há dez anos e tem especialização em Educação, a professora de recurso atua na escola há oito anos e tem pós-graduação em Ensino Especial. Quando perguntadas sobre como elas compreendem o trabalho desenvolvido pela Equipe Multiprofissional, afirmam que “este é um dos pilares de sustentação da escola” e “auxílio e

⁴³ *Você acredita que a inserção do musicoterapeuta na “Equipe Multiprofissional” viria a contribuir para o trabalho desenvolvido? Por quê?*

suporte junto às crianças fazendo o elo com a família”. Diante dessas falas, questionamos: Se elas valorizam tanto a atuação da Equipe, por que não oportunizam mais ações da mesma?

Verificamos que há uma *dicotomia entre as falas e ações* desses atores, contrapondo a noção de parceria e equipe.

Quando perguntadas sobre as questões mais recorrentes na pauta de atendimento da equipe, elas pontuam serem questões referentes às dificuldades de aprendizagem, transtorno de conduta, encaminhamento para atendimento psicológico para os alunos e orientações para o corpo docente para o planejamento adaptado. Para elas, o público de maior atendimento são os familiares, que são cobrados pelo encaminhamento de seus filhos, seguido da professora de recurso e coordenação.

Verificamos que essas respostas apontam que o principal papel da Equipe para escola é realizar os encaminhamentos para atendimento externo do aluno.

Com relação à contribuição do musicoterapeuta, dizem que este profissional poderia estar inserido na Equipe Multiprofissional, respondendo com frases vagas como: “seria bem interessante e produtivo” e “poderia trabalhar com o corpo, ritmo e humor”. Estas afirmações denotam *pouco conhecimento* sobre as ações do musicoterapeuta. Essa compreensão (ou pouca compreensão, ficou evidenciada quando expressam: “confesso que sei pouco, mas pode ampliar os canais de percepção da comunidade, canalizar emoções, fortalecer o amor e o companheirismo”. Já a professora de recurso, demonstrando pressa, respondendo com lápis, em pé, olhando o celular, na sua resposta, disse: “na mudança de atitude com o corpo e mente”.

✓ *Escola B*

Nessa escola a professora de recurso teve cuidado e capricho ao responder as perguntas, mas a diretora respondeu às pressas, na frente da pesquisadora. Ressalta-se ainda que, a pesquisadora esteve na escola quatro vezes para buscar essa entrevista. Esse dado apontou que a direção não valorizou a pesquisa desenvolvida na escola.

Na escola B, a diretora está atuando há cinco anos e a professora de recurso há nove meses. Na primeira pergunta dizem que o trabalho desenvolvido pela Equipe Multiprofissional é importante e essencial, embora o contato da diretora com a Equipe fosse mínimo. Durante todo o período da pesquisa, a diretora *não procurou a Equipe* para nenhuma solicitação ou troca de informações; já a professora de recurso esteve presente em todos os atendimentos da Equipe.

Percebemos que a resposta da diretora mais evidencia um discurso pronto do que uma reflexão a partir dos acontecimentos presentes na escola.

Segundo Nascimento (2011), existe muitos problemas de comunicação entre os atores da comunidade intra-escolar e externos à mesma, como a Equipe Multiprofissional, “Por diversas vezes observamos que as informações não chegavam a todos os sujeitos, ouvindo-se muitas queixas que referiam ao fato de *não terem sido informados* sobre alguns assuntos e ocasionando num *sentimento de descontentamento* em vários professores” (p.246).

Na segunda e a terceira questões, ambas responderam da mesma forma. Colocaram que as ações mais recorrentes nos atendimentos da Equipe são o atendimento a crianças com necessidades especiais, seguido das orientações para os professores de apoio. Na terceira questão, disseram ainda que, os mais atendidos são os alunos, professores e pais. Mas na verdade não era isso que acontecia.

Na quarta pergunta a diretora diz que a musicoterapia contribuiria para o atendimento com alunos especiais, enquanto a professora de recurso afirmou que contribuiria atuando junto com a Equipe no processo educativo dos alunos e desenvolvendo seus potenciais.

Na pergunta final, sobre em que a musicoterapia poderia contribuir com a escola, a diretora tem a fala do senso comum, qual seja: para acalmar, desenvolver o intelectual, a criatividade e a coordenação motora. A professora de recurso utiliza termos importantes como “restaurar funções para uma melhor organização intra e interpessoal”.

As duas escolas pesquisadas são escolas regulares inclusivas o que justifica o trabalho da Equipe Multiprofissional, mas foi possível observar que a Equipe atende a todos os atores do contexto educacional e não apenas os alunos inclusos, com deficiência. Foi possível constatar também, que a maior parte do tempo destinado pela equipe dentro da escola é empregada para orientação de professores e dos pais sobre problemas relacionais e, por fim, ao encaminhamento feito para profissionais fora da escola.

Tanto o despreparo dos professores como as barreiras arquitetônicas e de ordem prática são fáceis de solucionar. Vários cursos de formação continuada estão sendo ministrados pelos órgãos públicos com matérias teórico-pedagógicas para sustentar a prática em sala de aula.

Mas, acredita-se que nestes cursos não estão oportunizando a aprendizagem de subjetividades, ou como afirma Ruud (1990), de “textos psíquicos” que os levem a serem sensíveis, aceitando o outro (aluno, pais, gestores, professores, colegas de equipe e outros profissionais) com todas suas diferenças limitações, aceitando, também, suas próprias limitações efetivando um processo auto-reflexivo que possibilita criar mecanismos para favorecer a integração de todos no ambiente escolar.

6 É PRECISO CONTINUAR

A Musicoterapia busca através das intervenções e das suas experiências subjetivas, despertar, acordar sentimentos (emoção, afetividade, intuição e amor) necessários para os envolvidos no contexto educacional. A música emociona e nos sensibiliza, por isso, acredita-se neste canal de abertura de comunicação e relacionamento.

A música que acabo de ouvir me encanta. Com isso, me conecto com vocês, comigo mesma, com o mundo, com o cosmos. Preciso dessas emoções para me mobilizar e me constituir enquanto sujeito. Preciso delas para inventar minha vida, já que não existe um mundo pronto lá fora que vai determinar meu viver. (PELLANDA, 2004, p.13)

Considerando-se ainda que, a música é uma forma de comportamento por meio da qual representamos e interpretamos o mundo, o papel da música na Educação é, portanto, a exploração de recursos intra e inter-relacionais capazes de colaborar com o desenvolvimento global das pessoas (ZAMPRONHA, 2007).

O Musicoterapeuta que trabalha no contexto educacional deve atuar preventivamente, como um mediador dos processos de ensino-aprendizagem e das relações sociais na escola. É preciso estar atento ao fato de que sua atuação perpassa além do sistema educacional, para questões políticas e sociais. É também necessário lembrar a dimensão subjetiva e pessoal presentes no processo de ensino-aprendizagem e, de que este é constituído socialmente, através das relações compartilhadas com os colegas, professores, família e comunidade. A

musicoterapia na educação pode contribuir para uma educação na qual há possibilidade de transformar a realidade na qual estamos inseridos.

Nessa pesquisa se propôs averiguar a possibilidade de inserção do profissional musicoterapeuta junto a Equipe Multiprofissional da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Ao escolher trabalhar junto à Equipe Multiprofissional, acreditou-se na possibilidade de contribuir no processo inclusivo, buscando re-estabelecer positivamente as relações entre todos os atores envolvidos no contexto educacional.

Acredita-se no resultado positivo da musicoterapia atuando na Equipe Multiprofissional, visto sua capacidade de abranger diversas áreas, favorecendo o trabalho interdisciplinar tão importante para o processo de inclusão, facilitando o atendimento a todos os envolvidos: comunidade, família, toda equipe escolar e alunos. A participação em projetos, pesquisas e trabalhos mais globais de enfoque interdisciplinar e o convívio com profissionais de outras áreas, levarão a novas maneiras de pensar, de formular e de solucionar problemas num sentido mais consciente, favorecendo o intercâmbio de ideias, pensamentos, das relações sociais, educativas e pedagógicas.

Com a inserção de um profissional, de uma área de conhecimento diferente, no caso a Musicoterapia, pode ser possível romper paradigmas e ampliar o olhar dos profissionais da educação e dos profissionais da Equipe Multiprofissional, favorecendo o trabalho interdisciplinar, deixando para trás o nome de Equipe Multiprofissional, caminhando para um *trabalho inter e transdisciplinar em equipe*, sendo este, um trabalho inovador na área da Educação.

Consideramos que os objetivos dessa dissertação de mestrado foram alcançados, com ganhos para a linha de pesquisa adotada. O método de pesquisa através do estudo de caso revelou-se muito rico em detalhes, com sujeitos reais, em um contexto muito revelador - a escola.

Acredita-se, portanto, que é possível o musicoterapeuta desenvolver, em equipe, um trabalho que agregue valor e qualidade ao serviço prestado, propondo ações interdisciplinares, neste caso, em conjunto com uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma psicóloga.

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum do ensino regular é viável, desde que se leve em conta a complexidade de tal processo. Requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais destinando recursos orçamentários para as propostas. Igualmente, se faz necessário investimento de cunho pessoal, através de estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento, bem como, desenvolver estratégias, propostas ou ações que viabilizem a verdadeira inclusão escolar.

Hoje, em todas as áreas do conhecimento, é possível perceber mudanças, algumas acontecem ainda de forma tímida, outras, mais arrojadas. Na Educação, percebe-se um receio em abandonar teorias enraizadas.

“A construção de novos significados, a emergência da qualificação do conhecimento real, o compromisso ético de participação, a teoria e prática do *socius* na compreensão relacional do sujeito, bem como, todas as demais teorias que falam da importância da construção de uma realidade na interação, são pressupostos da pós-modernidade. Transformam padrões e atitudes e promovem novas possibilidades de intervenções interativas e abordagens, gerando mudanças epistemológicas e paradigmáticas (MORIN, 2002).

Considerando os aspectos acima referidos e a proposta do Programa Estadual de Educação para Diversidade, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, esperamos que, com a mudança de paradigmas, novos fenômenos possam ser descobertos para que conhecimentos antigos possam ser revisados e reorientados, dando lugar a uma educação realmente inclusiva e de qualidade.

No ambiente escolar foi possível notar grande desarticulação de ações e contraposições de discursos, faltando clareza quanto ao papel desenvolvido pela Equipe Multiprofissional, o que dificulta muito o planejamento e execução de suas ações.

Para o musicoterapeuta conseguir desenvolver seu trabalho na escola, é preciso antes de tudo, repensar a sua identidade primeira, e agregar ao modelo clínico tradicional, novas práticas e ações seguidas na Musicoterapia. O musicoterapeuta que atua na educação deve ser flexível, sabendo atuar em diferentes *settings*, na sala de aula, na sala da coordenação, na biblioteca, no pátio e etc. Deve também ter ações diferenciadas, indo além das experiências musicais, utilizando variados recursos e multimeios expressivos.

Foi possível conferir que a maioria das pessoas desse grupo estudado possui uma ideia equivocada quanto ao papel do musicoterapeuta na escola e em uma equipe, mas, acredita-se que aos poucos, ganhando espaço nas intervenções, estes equívocos serão esclarecidos, respeitando a especificidade dos campos, da Musicoterapia e o do Ensino Musical.

A seguir apresentam-se algumas reflexões através da música trazida pelo grupo administrativo pedagógico da escola A, em um dos encontros realizados, como forma de dividir nosso pensamento.

Depende de Nós (Ivan Lins / Vitor Martins)

*Depende de nós
Quem já foi ou ainda é criança*

*Que acredita ou tem esperança
Quem faz tudo pra um mundo melhor*

A criança representa a esperança e fé em um futuro melhor. Como estão sendo tratadas as crianças na escola? O que elas estão aprendendo? O que elas estão nós ensinando? O que elas querem nos dizer?

*Depende de nós
Que o circo esteja armado
Que o palhaço esteja engraçado
Que o riso esteja no ar
Sem que a gente precise sonhar*

Onde ficou perdida a alegria da escola, as gargalhadas dos alunos? Será que estão abafados por gritos violentos? E a espontaneidade, leveza, amor e dedicação tão importantes para a prática docente, onde estão? Ficaram perdidas, ficaram apenas no sonho?

*Que os ventos cantem nos galhos
Que as folhas bebam orvalhos
Que o sol descortine mais as manhãs*

A cada dia temos a possibilidade de um novo começo, um novo sol surge a cada dia. Existe ânimo para acordar, para despertar e para reencantar a escola?

*Depende de nós
Se esse mundo ainda tem jeito
Apesar do que o homem tem feito
Se a vida sobreviverá*

Apesar de tudo e de todos, a vida sobreviverá. Mas em que condições? Nós podemos mudar isso?

Eu acredito que sim, mas é preciso continuar...

E como afirma Morin (2001, p. 11), “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2ª ed., São Paulo, Editora Thomson Learning Ltda., 1999.

AMARAL, Kleide Ferreira. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

ANDRADE, Aurélio L. **Pensamento Sistêmico: um roteiro básico para perceber as estruturas da realidade organizacional**. PPGEP- Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus valores**. São Paulo: Summus, 2000.

AUN, Juliana Gontijo; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria Jose; COELHO, Sônia Vieira. **Atendimento Sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. 2ª.ed.Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2006.

AUN, Juliana Gontijo; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria Jose; COELHO, Sônia Vieira. **Atendimento Sistêmico de famílias e redes sociais: processo de atendimento sistêmico**. 2ª.ed.Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2007.

BARCELLOS, Lia Rejane. **Cadernos de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992. Musicoterapia alguns escritos. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BARCELLOS, Lia Rejane. Musicalidade Clínica. In **FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA**, Nº 2, 2000, Anais do II Fórum Paranaense de Musicoterapia. Curitiba: AMTPR, 2000.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. **Cadernos de Musicoterapia 4**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes e SANTOS, Marco Antônio Carvalho.- A Natureza polissêmica da música e a Musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia-UBAM**, Ano I, N. 1, Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1996.

BENENZON, Rolando O. **Manual de Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BLASCO, Serafina Poch. **Compêndio de Musicoterapia** (volume I). Barcelona: Ed. Herder, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:< <http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) _ Secretaria da Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Elisama Barbosa. **A musicoterapia nas dificuldades de aprendizagem: uma mediação entre o cantar, o ler e o escrever**. 2008. Monografia (curso de Musicoterapia) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS**. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2002.

CARVALHO, Sebastião Donizete. **Olhe nos meus olhos. Trabalho apresentado no grupo de estudos sobre inclusão**. Goiânia, 2008.

CASTANHO, Sérgio e Maria Eugênia (orgs). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

CHAGAS. Marly. **Ritmo, som, vida**. In: Energia e Cura. Petrópolis: Vozes, Rev. De Cultura. Ano 84, nº 84, set/out, 1990.

CHAGAS, Marly. **Musicoterapia: desafios entre a modernidade e a contemporaneidade – como sofrem os híbridos e como se divertem**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2008.

COSTA, Clarice Moura. **O despertar para o outro: musicoterapia**. São Paulo: Sumus, 1989.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara; TEIXEIRA, Célia. **De sons e sentidos: a psicologia da música sob o olhar da complexidade**, Escola de Música e Artes Cênicas, UFG. Goiânia, 2005.

CRESPO, T. C. F. **Educação especial frente a inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações: conceitos e práticas**. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia Castanho (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CURONICI, Chiara; MCCULLOCH, Patricia. **Psicólogos & Professores: Um Ponto de Vista Sistêmico Sobre Dificuldades Escolares**. Ed. EDUSC, 1999.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: CEGRAF/UFG: São Paulo: EDUC- Ed. da PUCSP, 1988.

DUARTE, Rosália Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Rev.Educar**, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR 223, Curitiba, 2004.

DUARTE, Jordanna V. **As relações entre música e emoção: abordagens sobre o fenômeno**. Anais do IX SEMPEM. Ano 3, Num. 3. Goiânia: 2009.

DUCOURNEAU, Gérard. **Introdução a Musicoterapia - A comunicação musical: seu papel e métodos em terapia e reeducação**. São Paulo: Manole, 1984.

DINIZ, Gleidemar J.R. **Psicodrama Pedagógico-teatro-educação**. São Paulo Ícone, 1995.

EMILIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo, 2004.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**, 4ª Ed. Campinas, SP. Ed Papyrus, 2005.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria Jose Esteves. Mundo em Movimento. **ESTADO DE MINAS**, Belo Horizonte, 31 de ago. 2002. Caderno Pensar, p.3.

FERREIRA, Eliamar Ap.B. F. Curso de musicoterapia - Bacharelado. Disponível em: <http://www.emac.ufg.br/?menu_id=1301083158&pos=esq&site_id=268>. Acesso em 15 de abril de 2011.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas Pedagógicas.** Universidade Federal de Juiz de Fora Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FORTUNA, C. M. **O Trabalho de Equipe numa Unidade Básica de Saúde: Produzindo e Re-produzindo-se em Subjetividades. Em Busca do Desejo, do Devir e de Singularidades.** Dissertação de Mestrado, Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1999.

FRANCA, C. C. **Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANÇA, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (1999). **Stress e Trabalho: Uma abordagem psicossomática.** São Paulo: Atlas.

FREGTMAN, Carlos D. **Corpo, música e terapia.** São Paulo: Cultrix, 1989.

FREIRE, Madalena. (org.) **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade.** Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

FREITAS, F. Eliane. **A Atuação do Musicoterapeuta na Educação Especial Experiência Clínica.** Revista Brasileira de Musicoterapia ano X n. 8 2006, p.78-99.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudo de psicopedagogia musical.** Trad. Beatriz A. Cannabrava. Coleção novas buscas em educação. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALVÃO, Isabel: **Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.15-31, 2001.

GANDOLPHO, Cibele. **Educação Especial.** Revista Profissão e Mestre, 29 março 2008. Disponível em: < <http://www.profissaodemestre.com.br> > Acesso em 4 abr. 2008.

GARDNER, Howard. **Arte mente e cérebro.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho, 2003.

GOMES, Carolina Gabriel. **A Musicoterapia acolhendo as diferenças na inclusão: (re) estabelecendo relações positivas entre o professor e o aluno com necessidades educacionais especiais.** 2008. Monografia (Curso de Musicoterapia) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

GOMES, Cláudia; RAY, Fernando Luis Gonzalez. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.14 nº 1, abr.2008.

GONZALEZ, Rita Francis; BRANCO, Rodrigues. Escola Especial, Escola Inclusiva: o estatuto da normalidade sob a ótica das representações. **Revista Inter-Ação**: Fac. Educ. UFG, 32 (2): 381-390, jul/dez. 2007.

GUIMARÃES, Flávio. **O fio que une as pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. 1ª ed. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

KEMP, Anthony E. **Introdução a investigação em educação musical**. Lisboa: Ed. Fund. Calouste Gulbekian, 1995.

LÓPEZ, Ana Lúcia Leão, CARVALHO, Paula Maria Ribeiro. **Musicoterapia com Hemiplégicos: um trabalho integrado a fisioterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Natália; FLORENCIO, Roberta S. B. Ciranda, Cirandinha: as canções folclóricas no gerenciamento do stress infantil. **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia**, XI Fórum Paranaense de Musicoterapia e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia. Organização AMT-PR. Curitiba. Griffin, 2009.

MARQUES ET AL. **Atuação do fonoaudiólogo na Equipe Multiprofissional de apoio a inclusão da Secretaria de Estado da Educação de Goiás**. Caderno 8: Equipe Multiprofissional na Educação. Governo do Estado de Goiás, Goiânia 2010.

MARRA, Marlene Magnabosco. **O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos**. São Paulo: Agora, 2004.

MATTOS, Maria Lucia Vidal et al. As intervenções multidisciplinares enquanto ações mediadoras nos processos de interação e construção do conhecimento escolar. **CES revista**, Juiz de Fora, MG, v. 19, p.136-147, 2005.

MEDEIROS, Mara. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica: aspectos teóricos e práticos**. Goiânia: E.V., 2006.

MILLECCO, Luís Antônio. **É preciso cantar**: Musicoterapia, cantos e canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 9ªed.São Paulo Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2ª Ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgard **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, Felá. **Desenvolvimento interpessoal**, 2ª ed. Rio de Janeiro: 2001

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do Nascimento e FERREIRA, Eliamar Apª de B. Fleury. **A escuta diferenciada do musicoterapeuta na educação: (re) significando o espaço escolar** Goiânia, 2011.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do; DOMINGUES Maria Hermínia M.S. O Estado da Arte sobre Musicoterapia na Educação: limites e possibilidades na pesquisa, na teoria e na prática musicoterápica. In: **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, XI Fórum Paranaense de Musicoterapia e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia**. Organização AMT-PR. Curitiba: Griffin, 2009.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. A “escuta diferenciada” dos problemas de aprendizagem mediada pela musicoterapia na educação. In: SIMCAM4 – IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Paulistana, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Sandra_Rocha.pdf>. Acesso em: 18/10/2008.

NASCIMENTO, Sandra Rocha **A Escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem mediada pela Musicoterapia: o diagnóstico musicoterápico e a intervenção psicopedagógica através da música** (Projeto de Doutorado 2006) FE/UFG.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do.- **A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia**. 340.f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação- Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação), 28, 2005, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos**. Caxambu (MG). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07213int.rtf>>. Acesso em: 24/10/2008.

NOVAES, M. Helena; WECHSLER, Solange (org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. 3ª ed. Campinas: Alínea Editora, 2008.

OLIVEIRA, R. P. et al. **Acessibilidade no Ensino Superior: uma Universidade livre de barreiras**. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs; ABPEE, 2005.

OLIVEIRA, Glacy A. Autonomia e entrelaçamento das especialidades: liberdade intelectual para as Artes. **Revista da UFG**, Goiânia, maio 2007.

Inserção de deficientes aumenta quase 1.000%. **O POPULAR**, Goiânia, 11 de fev.2010. Caderno Cidades, p. 3.

OROFINO A. M.; ZANELLO, V. A. **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo, 1999.

PALLADINO, Paola k. **Musicoterapia y Educacion**. Trabalho apresentado no Encontro Latino Americano de Musicoterapia. Rio de Janeiro, 1994.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar- história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 3ª reimpressão, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6).

PEDUZZI, M. **Equipe Multiprofissional de Saúde: A Interface entre Trabalho e Interação**. Tese de Doutorado, Campinas: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, 1998.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev. Saúde Pública [online]**. 2001, vol.35, n.1, pp. 103-109. ISSN 0034-8910.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre.V. 10, 13-18, mar. 2004.

PICHIN, Bernardo Pellon de Lima. **Como acontece a relação entre música e emoção**. Anais do V SIMCAM. Goiânia: 2009.

PORTO, Ludmilla de Souza. **Musicoterapia com crianças de 06 a 07 anos em escola de ensino regular numa abordagem sócio-interacionista**. 2006. 125 f. Monografia (Graduação em Musicoterapia) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha A. **A dimensão ética da aula**. São Paulo: UNESP, 2003.

RUUD, Even. **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.

SANT'ANA, M. Izabella. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Jussara Ferreira. **A contribuição da Musicoterapia no trabalho com crianças com problemas de aprendizagem**. 1997. Monografia apresentada ao curso de Musicoterapia. Universidade Católica de Salvador. Salvador, 1997.

SILVA, Simone Cerqueira; ARANHA, Maria Salete Fabio. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11 nº 3, p. 373-394, set-dez, 2005.

SOUZA, Ana Guiomar. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no conhecimento musical. **ANAIS II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MUSICA DA UFG**, Goiânia, 2002.

TAYLOR, Dale B. Childhood Sequential Development of Rhythm, Melody and Pitch. In: **Apostila do mini-curso Introdução a Psicologia da Música**, Prof. José Nunes Fernandes, SEMPEM, UFG, 2005.

TESSARO, Nilza Sanches **Inclusão Escolar: Concepções De Professores E Alunos Da Educação Regular E Especial**, 2007. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>> Acesso em 30 mar 2008.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha/Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994.

UNESCO. **Carta de Jomtien e o Plano Decenal de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em:<http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 08 jan.2007.

VIRGOLIM, A.M.R, ALENCAR, E.M.L.S (org.) **Criatividade Expressão: Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música seus usos e recursos**. 2ª ed. São Paulo, Editora UNESP, 2007.

ZANINI, C. R. O. - O curso de Musicoterapia da Universidade Federal de Goiás – a formação e a identidade profissional do musicoterapeuta. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line. Disponível em:<<http://www.proec.ufg.br>>. Acesso em 20 jun, 2011.

