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

FERNANDA VALENTIN

MUSICOTERAPIA COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL: EDUCADORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES

GOIÂNIA
2010

FERNANDA VALENTIN

MUSICOTERAPIA COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL: EDUCADORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música *Stricto Sensu* da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Música.
Área de Concentração: Música na Contemporaneidade
Linha de pesquisa: Educação Musical e Musicoterapia
Orientadora: Profª Drª Leomara Craveiro de Sá
Co-Orientadoras: Profª Drª Liliana Lemus e Profª Drª Magda de Miranda Clímaco

GOIÂNIA
2010

FERNANDA VALENTIN

MUSICOTERAPIA COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL: EDUCADORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES

Trabalho final de curso defendido e aprovado em 30 de março de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Profª Drª Leomara Craveiro de Sá - UFG

Presidente da Banca

_____

Profº Dr. Marco Antônio Carvalho Santos – FIOCRUZ

_____

Profª Drª Liliana Lemus - UCG

_____

Profª Drª Magda de Miranda Clímaco – UFG

Dedico este trabalho

à minha mãe, pelo amor e admiração que me impulsionaram a buscar desafios;

ao meu esposo, pela doce companhia;

a todos os educadores sociais que mesmo mobilizados pelas cenas diárias de desigualdade social, exclusão e violência, trabalham com esperança e afeto.

Se o sentido maior da vida está na relação que estabelecemos com os outros, agradeço às pessoas que estiveram comigo nessa caminhada:

a Deus, por seu amor e graça irrestritos.

aos meus familiares, pelo apoio, motivação e confiança.

ao programa de Pós-Graduação em Música *Strictu Sensu* da EMAC/UFG, representado pela pessoa do Profº Drº Anselmo Guerra e aos professores que, de forma singular, contribuíram em cada disciplina.

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudos.

à Profª Drª Leomara Craveiro de Sá, por sua cumplicidade, amizade e incansável dedicação em todo o processo desta pesquisa. Sensível às minhas inquietações, doou-se de forma expressiva, contribuindo para a minha formação enquanto musicoterapeuta e também como pessoa.

à Profª Drª Liliana Lemus, por aceitar ser minha co-orientadora, e proporcionar um novo olhar sobre o campo pesquisado.

à Profª Drª Magda Clímaco, pelo aprendizado e esclarecimentos sobre as Teorias das Representações Sociais. Sua atenção e capacidade ajudaram-me a enfrentar o desafio.

ao Profº Dr Marco Antônio Carvalho Santos, por sua participação na banca de defesa.

à Mt. Fernanda Ortins Silva, por sua disponibilidade e companheirismo na realização dos atendimentos musicoterapêuticos.

ao jornalista João Luis Corrêa Batista e à Psicóloga Juliana de Sousa Pires, pelas reflexões sobre o trabalho com adolescentes autores de atos infracionais e pelos exemplos de dedicação e compromisso nessa área.

aos colegas do curso de Mestrado em Música/UFG, que mesmo em curtos períodos de convivência, compartilharam comigo de um mesmo ideal.

aos amigos Bruno Rejan Silva, Letícia Sousa Moraes e Gladys Cavalcante Schneider que colaboraram na produção deste trabalho.

“Um corpo só existe para ser outros corpos”
William Burroughs

RESUMO

Ao tomar conhecimento da existência de instituições de internação para adolescentes autores de atos infracionais, surgiu o interesse em conhecê-las e investigar a realidade dos educadores sociais que ali atuam. De maneira geral, nota-se que esses profissionais estão sujeitos a diversas situações ansiogênicas e, por outro lado, não é dada a devida atenção à dimensão pessoal dos mesmos. Diante disso, percebeu-se que o potencial da Musicoterapia poderia contribuir no contexto socioeducativo, já que esta terapêutica privilegia a interação entre corpo, som e música. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral investigar como a Musicoterapia pode contribuir na produção de corpos sonoros e subjetividades de educadores sociais que atuam em centros de internação e atendimento para adolescentes autores de atos infracionais, visando identificar as experiências musicoterapêuticas como campo do representacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com característica interdisciplinar, tendo como referencial teórico obras das áreas de Educação Social, Psicologia Social, História Cultural, Música, Musicoterapia e, ainda, as Teorias das Representações Sociais evidenciada principalmente nos pensamentos de Moscovici e Chartier. A pesquisa de campo foi realizada junto a dois grupos formados por educadores sociais de duas unidades de internação, ambas localizadas na cidade de Goiânia. Foi possível, ao final da pesquisa, verificar que os educadores participantes experimentaram um resgate de seus próprios sons, a criação de novas sonoridades e subjetividades, e uma corporeidade conectada aos diferentes sentidos e à própria vida.

Palavras-chave: Educação Social; Musicoterapia; Música; Representações Sociais.

ABSTRACT

When taking knowledge of the existence of institutions of internment for adolescent authors of infracionais acts, appeared the interest in knowing them and investigating the reality of the social educators who act there. In a generalized manner, it is noticed that these professionals are citizens diverse anxiogenic situations e, on the other hand, is not given the had attention to the personal dimension of the same ones. Ahead of this, one perceived that the potential of the Music Therapy could contribute in the social education context, since this therapeutical one privileges the interaction between body, sound and music. Thus, the present study it had as objective generality to investigate as the Music Therapy can contribute in the production of sonorous bodies and subjectivities of social educators who act in centers of internment and attendance for adolescent authors of infracionais acts, aiming at to identify the music therapeutics experiences as field of the representational. One is about a qualitative research, with characteristic to interdisciplinary, having as referential theoretician workmanships of the areas of Social Education, Social Psychology, Cultural History, Music, Music Therapy and, still, the Theories of the Social Representations evidenced mainly in the thoughts of Moscovici and Chartier. The field research was carried through next to two groups formed for social educators of two units of internment, both located in the city of Goiânia. It was possible, to the end of the research, to verify that the participant educators had tried a rescue of its proper sounds, the creation of new noises and subjectivities, and a corporeity connected to different the sensible ones and the proper life.

Key words: Social Education; Music Therapy; Music; Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Gráfico 1 – Comparação entre população total de adolescentes entre 12 e 18 anos, e aqueles em conflito com a lei (IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD – 2005/2006) 24

Ilustração 2 Gráfico 2 – Adolescentes em conflito com a lei, segundo o tipo de regime (Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo realizado pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, da Presidência da República (SPDCA / SEDH / PR) – 2006).....25

Ilustração 3 Figura 1 – Processos Grupais em Musicoterapia.....59

Ilustração 4 Tabela 1 – Identificação e caracterização do Grupo I.....91

Ilustração 5 Tabela 2 – Caracterização dos participantes do Grupo II.....93

Ilustração 6 Figura 2 – Trecho da música “Deixa isso pra lá” de Jair Rodrigues.....113

Ilustração 7 Figura 3 – Trecho da canção “Mais uma vez” de Renato Russo.....115

Ilustração 8 Figura 4 – Ritmo realizado durante a improvisação musical - Grupo I...119

Ilustração 9 Figura 5 – Brincadeira de Roda “Gosta de mim”.....145

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA
AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE ILUSTRAÇÕES
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 2

CAP. I – EDUCAÇÃO SOCIAL: PARA ALÉM DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS 7

1.1 - O Sobrenome como Sinal de Identidade 8
1.2 - Visitando o Espaço da Pedagogia Social 9
1.3 - Caminhos Da Educação Social na Sociedade Brasileira 16
1.3.1 - Medidas Socioeducativas: uma faceta da Educação Social 20
1.3.2 - Adolescência, Ato Infracional e as Medidas de Internação 23
1.4 - O Educador Social: formação e identidade 27
1.5 - As Relações Interpessoais no Contexto Institucional 34

CAP. II – O ESPAÇO MUSICOTERAPÊUTICO COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL 37

2.1 – Representações Sociais: alguns elementos teóricos e conceituais 38
2.2 – Representações Sociais e Música 44
2.3 – Musicoterapia: encontro entre a Música e a Terapia 48
2.3.1 A Produção de Corpos Sonoros e Subjetividades no *Setting* Musicoterapêutico 54
2.3.2 Processos Grupais em Musicoterapia 56
2.4 Musicoterapia e Representações Sociais: uma aproximação 63

CAP. III – INTERSUBJETIVIDADES EM FOCO: UMA PESQUISA QUALITATIVA EM MUSICOTERAPIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL 70

3.1 – A Escolha do Tema 71
3.2 – Riscos e Benefícios da Pesquisa 73
3.3 – Delimitando e Conhecendo o Campo de Pesquisa 74
3.4 – Os Sujeitos da Pesquisa 78

3.5 – Estabelecendo Interfaces entre Musicoterapia e Ciências Sociais: uma pesquisa qualitativa 79
3.6 – Coletando Dados Qualitativamente 82
3.6.1 A Inserção da Pesquisadora no Campo de Pesquisa 82
3.6.2 A Pesquisadora-Participante na Pesquisa 83
3.6.3 Etapas da Coleta de Dados 83
3.7 – A Análise dos Dados 88
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO 90
CONSIDERAÇÕES FINAIS 162
REFERÊNCIAS 166
ANEXOS 178
Anexo I – Folha de Aprovação do Projeto Comitê De Ética Em Pesquisa-UFG 179
Anexo II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Educadores Sociais 180
Anexo III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Gerentes das Instituições 182
Anexo IV – Imagem Escolhida Pela Participante Do Grupo I (Tereza) 184
Anexo V – Imagem Escolhida Pela Participante Do Grupo I (Sandra) 186
Anexo VI – Partitura Canção “Mais Uma Vez” Renato Russo 187
Anexo VII – Partitura Composição Grupo I 189
Anexo VIII – Painel Musical - Grupo I 190
Anexo IX – Imagens Escolhidas Pelas Participantes Do Grupo II 191
Anexo X – Painel Musical - Grupo II 192
Anexo XI – Avaliação dos Encontros Musicoterapêuticos pelos educadores sociais 193
Anexo XII – Partitura Da Canção “Tocando Em Frente” - Almir Sater e Renato Teixeira ... 195

INTRODUÇÃO

Através dos diversos meios de comunicação, depara-se cotidianamente com casos de violência e criminalidade. Também não são poucos aqueles que têm uma história a ser contada em que já foram vítimas ou presenciaram cenas de crimes, especialmente furtos e roubos.

Se antes o crime era percebido como algo distante, um fenômeno excepcional na vida das pessoas, agora passa a ser visto como algo corriqueiro, que pode ocorrer a qualquer hora e, certamente, acometerá a todos em menor ou maior grau, notadamente em países com um alto índice de desigualdade social, como o Brasil (BINATO JÚNIOR, 2007). Nota-se que, nesses acontecimentos, não é rara a participação de adolescentes. Assim, acompanhando uma tendência mundial, percebe-se, no país, um aumento de crimes cometidos por indivíduos dessa faixa etária. Suas atividades delitivas estão se assemelhando às de adultos, tanto no que concerne ao número de casos quanto ao grau de violência. Se antes eles eram apenas co-autores dos crimes dos quais participavam, agora tendem a agir sozinhos (OLIVEIRA E ASSIS, 1999).

Em resposta a esta situação, a população, cada vez mais, apresenta mudanças e restrições em seus hábitos, devido, principalmente, à falta de segurança gerada pela violência no contexto urbano. A violência, ao ser amplamente difundida pela mídia, faz com que se estabeleça, de forma notória, uma cultura do medo. Dirigir com os vidros fechados e portas travadas; não parar em sinaleiros no período da noite; instalar alarmes e câmeras de seguranças nas residências; contratar guardas noturnos, viaturas de escoltas e/ou monitoramentos à distância, são algumas das formas de se proteger, bem como de se afastar dessa realidade.

Cada vez mais fechadas em suas microcomunidades, as pessoas vão abandonando o ideal de uma comunidade maior e não percebem mais os "outros", isto é, aqueles que não fazem parte do seleto grupo passam a ser considerados como "perigosos" (BAUMAN, 2003). Em discussões acirradas e radicais, os adolescentes autores de atos infracionais são estigmatizados por alguns grupos da sociedade, sendo considerados como audaciosos, violentos, dispostos a tudo e prontos para qualquer tipo de ação, inclusive matar

gratuitamente. Nessa perspectiva, acredita-se que deveriam ser aplicadas punições mais severas, e as soluções apontam para a redução da maioridade penal ou, ainda, justiça com “as

próprias mãos", legitimando e aprovando atos como linchamentos públicos, apoiados em jargões que evidenciam o imaginário social, como "bandido bom é bandido morto" e "direitos humanos para humanos direitos" (BINATO JÚNIOR, 2007).

A sociedade passa a desconsiderar que esses adolescentes são frutos de um complexo sistema, reflexo de suas próprias práticas. Conforme pontua Bido (2006), eles são vistos como uma falha, um impedimento para a realização de um mundo equilibrado e limpo. Privados de uma condição ideal e da concepção de totalidade, ambos - adolescentes autores de atos infracionais e sociedade - engalfinham-se num acesso de agressividade cujo objetivo é a eliminação do outro.

Afinal de contas, "quem são esses personagens: anjos ou demônios? Vítimas ou algozes? Carentes de proteção social e legal ou carentes de sanção penal rigorosa?"(ADORNO et al, 1999, p.62). Percebe-se, então, que mais do que a busca por uma categorização fundamentada em uma visão dicotômica, devem-se considerar as idiossincrasias desses adolescentes. Alguns possuem um nível socioeconômico baixo; outros estão inseridos em núcleos familiares estruturados; há aqueles que se comunicam muito bem e têm estudo, enquanto outros são analfabetos funcionais.

Na concepção de Bido (2006), a dificuldade maior está em olhar para esses adolescentes e vê-los como realmente são. Impera, na sociedade, um desejo de que eles sejam algo compreensível, próximo ao conhecido, submetido à cadeia de assinalações que suportam os vínculos sociais comuns e, consequentemente, suas representações sociais. Esses adolescentes, por outro lado, recusam essa condição de deixar de ser quem são para serem idênticos a todos, como uma massa homogênea.

Nota-se, entretanto, que desde 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/90, surge um novo olhar voltado à população infanto-juvenil, considerando-a como sujeito de direitos e merecedora de cuidados especiais e proteção prioritária. Penalmente inimputáveis, aos adolescentes autores de atos infracionais não são perpetradas penas, mas sim medidas socioeducativas, tais como: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional, além de outras que visem o acompanhamento do adolescente na família, escola, comunidade, serviços de saúde etc.

Dessa forma, o ECA trouxe avanços em relação à problemática dos adolescentes autores de atos infracionais. Porém, para a eficiente implantação deste, depara-se ainda com inúmeros entraves. Afinal, não se trata de mudanças simples, mas sim de alterações estruturais que demandam longo prazo (COSTA, 2006; MARQUES, 2009).

Sabe-se que a medida de internação é aquela que coloca o adolescente sob custódia do Estado, privando-o de liberdade total ou parcial. A partir do momento em que esta pesquisadora tomou conhecimento da existência dessas instituições de internação, surgiu o interesse em conhecê-las e investigar a realidade dos profissionais que ali atuam.

Após estudos iniciais, ficou evidenciado que esses profissionais são chamados de educadores sociais, e que esta área, a Educação Social, vive atualmente no Brasil um momento de expansão e sistematização de seus conteúdos, métodos, espaços de pesquisa e de intervenção. Vigoram movimentos para a regulamentação dessa profissão e promovem-se articulações em prol da construção de cursos de graduação em Pedagogia Social, considerando, inclusive, a possibilidade de habilitações específicas em Educação rural, hospitalar, em saúde, em regimes de privação de liberdade, de rua etc (SILVA et al, 2009).

Sobre a especificidade da atuação dos educadores sociais em instituições de privação de liberdade, Carvalho (2004) pondera que:

> pelo contato ininterrupto com os adolescentes, estes profissionais têm a possibilidade de criar um contexto educativo. Cumpre acompanhar e intervir junto aos adolescentes em suas questões comportamentais, de relacionamento com seus pares e com outros profissionais, seus ideais, suas frustrações, e sua leitura de mundo e de vida em sociedade. É por meio da atuação desses profissionais que a medida socioeducativa se materializa na vida desses adolescentes (p.2).

No entanto, apesar de ser evidente a necessidade de uma atuação diferenciada, muitos desses educadores não recebem formação ou orientação específica para desenvolverem seus trabalhos, sendo extremamente escassa a atenção à dimensão pessoal destes profissionais (CARO e GUZZO, 2004). Diante dessas considerações, percebeu-se que o potencial da Musicoterapia poderia contribuir no contexto socioeducativo por meio de encontros musicoterapêuticos com os educadores sociais. Partindo do princípio de que não se pode auxiliar a desenvolver nos outros aspectos que ainda não foram desenvolvidos em si mesmo, esses encontros ofereceriam possibilidades para re-produzir o *"ser-em-grupo"* e trabalhar, com os educadores sociais, a produção de corpos sonoros e subjetividades.

Desde a graduação, a presente pesquisadora vem desenvolvendo investigações relacionadas às temáticas corpo e música em Musicoterapia. Ao que concerne aos educadores sociais, algumas questões impulsionaram o delineamento desta pesquisa: o que pode e pede o corpo de um educador social nesses espaços de privação de liberdade? Haverá ali um corpo em conflito ou um corpo capaz de produzir mudanças? É possível, nesse contexto, a produção de subjetividades agenciada pela música?

Considera-se que a Musicoterapia é a aplicação sistemática da música, conduzida por um musicoterapeuta em um ambiente terapêutico, para produzir mudanças que proporcionam ao indivíduo experienciar uma maior compreensão de si mesmo e de seu mundo (NACIONAL ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY apud BRUSCIA, 2000). Assim sendo, por ela estar imbricada com o fazer musical, ou seja, com a produção e criação de sons, com a movimentação e a expressão corporal, ela pode privilegiar a interação entre corpo, som e música, originando corpos sonoros.

A expressão "corpo sonoro" é comumente empregada em trabalhos acadêmicos da área de Música e de Musicoterapia[1] (BRANDÃO e LEÃO, 1998, p.46; TOURINHO, 2002; DANTAS, 2005, p.8; MILLECO, 2001, p.5, QUEIROZ, FIGUEIRÊDO e RIBEIRO, 2006, p.4), muito embora não venha acompanhada de um conceito bem definido. Aparece ora relacionada aos ritmos e sons internos do ser humano, ora aos sons expressos por várias vozes em conjunto; outras vezes, vem associada à constituição da própria música ou, ainda, como sinônimo de instrumento musical.

Optou-se, nesta pesquisa, por considerar as seguintes concepções: a) "um corpo toma o nome de corpo sonoro, quando, estando em vibração, produz som" (NOGUEIRA, 1941, p.3); b) "quando o homem se percebe como um instrumento, como um corpo sonoro, e descobre que estes sons podem ser organizados, nasce a música" (MILLECO, 2001, p.5). No sentido de complementar os conceitos acima, vinculando-os mais ao campo terapêutico, fez-se uma aproximação dos mesmos com o conceito de "corpos vibráteis", apresentado por Liberman (1997, p.375):

> corpos que passam a tocar e ser tocados, não apenas no que se refere à matéria-corpo (orgânico), mas também na dimensão dos afetos. Corpos que possam sair da dureza do contato e da obstrução de seus efeitos e produzir

[1] Importante ressaltar que o IX Fórum Paulista de Musicoterapia, realizado em março de 2009, teve como tema principal: "Instrumento em Musicoterapia: das ondas ao corpo sonoro".

> estados emocionais os mais variados que, expressos, levam a novos questionamentos, à fabricação de outros corpos.

Assim, no início desta pesquisa, a produção de corpos sonoros e subjetividades de um grupo de educadores sociais configurava-se como o eixo principal da investigação. Entretanto, a busca por uma fundamentação teórica em ressonância com os dados coletados no campo fez com que novos elementos fossem acrescidos à proposta. Ressalta-se que este acréscimo só foi possível por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, que se desenvolve na interação dinâmica com o objeto de estudo.

Observou-se, no decorrer da pesquisa, a necessidade de dar atenção não somente às demandas específicas dos educadores sociais e às subjetividades evidenciadas, mas também ao contexto social e suas problemáticas. Então, percebeu-se que as teorias das representações sociais, enfocadas tanto pela História Cultural como pela Psicologia Social, rompem com a tendência de separar os fenômenos psíquicos dos fenômenos sociais e oferecem a possibilidade de não se abandonar a dimensão social em função da individual.

Assim, nessa concepção, não existe indivíduo sem sistema, nem sistema sem indivíduo. Propõe-se um olhar sobre a relação entre os dois, sendo que as dimensões cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais, uma vez que tanto dizem respeito à construção de saberes sociais quanto sustentam um caráter simbólico e imaginativo. Portanto, "as representações sociais e os comportamentos a elas associados permitem analisar por que os eventos sociais ocorrem e como os objetos sociais são construídos" (WAGNER, 1995, p. 181).

Procurou-se, então, investigar como a Musicoterapia pode contribuir na construção de corpos sonoros e subjetividades de educadores sociais que atuam em centros de internação e atendimento para adolescentes autores de atos infracionais, visando identificar as experiências musicais/musicoterapêuticas como campo do representacional.

O presente trabalho estruturou-se da seguinte forma: no Capítulo 1, apresentam-se questões relativas à Educação Social, conteúdo e objeto da Pedagogia Social, considerando-se suas matrizes históricas. Tratam-se, também, sobre as medidas socioeducativas, estabelecendo relações com os adolescentes e seus atos infracionais. E por fim, neste capítulo, coloca-se em foco o educador social, sua formação e identidade, bem como suas relações interpessoais no contexto institucional.

No Capítulo 2, através de um diálogo com diversos autores, busca-se explorar as representações sociais em seus diferentes aspectos e entender como essas teorias se relacionam com os campos da Música e da Musicoterapia. Alguns princípios teóricos e práticos que norteiam a Musicoterapia são também abordados, visando esclarecer ao leitor a atuação do musicoterapeuta num processo grupal. Fazem-se, ainda, reflexões sobre como as experiências musicais em Musicoterapia podem possibilitar a produção de corpos sonoros e subjetividades.

No Capítulo 3, delineiam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, ressaltando os instrumentos utilizados na coleta de dados e esclarecendo sobre a análise proposta neste trabalho. Conclui-se com a apresentação da Análise e Interpretação dos dados, organizada em cinco momentos distintos – caracterização dos grupos I e II; encontros musicoterapêuticos; representações sociais dos educadores; representações sociais da musicoterapeuta-pesquisadora; entrevistas com os gerentes das instituições pesquisadas – e, finalmente, as considerações finais.

Esta pesquisa, portanto, justifica-se por considerar os educadores sociais e suas subjetividades, os quais, devido as suas condições de trabalho, apresentam grandes chances de adoecimento. O desejo desta pesquisadora é que a Musicoterapia possa vir a ser um instrumento de atenção e cuidados a esses educadores, proporcionando mudanças em suas representações sociais e, consequentemente, trazendo benefícios às suas diversas interações no ambiente de trabalho. Pretende-se também que esta pesquisa propicie maior reflexão sobre a indissociabilidade do individual e do social em Musicoterapia, viabilizando uma terapêutica mais articulada com a cidadania, a ética e a política. Espera-se, ainda, que a presente pesquisa possa despertar para outros estudos relacionados aos temas aqui tratados.

Cap. I – EDUCAÇÃO SOCIAL: PARA ALÉM DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS

Neste primeiro capítulo, são abordadas questões relativas à Educação Social, partindo da problematização intrínseca do termo, uma vez que se acredita que toda educação, por princípio, é social. Propõe-se discutir conceitos emergentes e analisar a variedade do uso e entendimento do termo em questão. São estabelecidos alguns parâmetros para uma melhor compreensão da Educação Social como conteúdo e objeto da Pedagogia Social, considerando suas matrizes históricas. Em seguida, procura-se refletir sobre a origem e crescimento da Pedagogia Social em diferentes países, bem como na sociedade brasileira, citando trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em algumas regiões do nosso país. Após aproximação a este cenário, são discutidos conceitos e aplicabilidades das medidas socioeducativas, uma faceta da Educação Social no Brasil.

Entendendo que a questão do ato infracional é composta por um conjunto de fatores indissociáveis, são apresentadas algumas concepções acerca da adolescência, do ato infracional e das medidas de internação.

Desse ponto em diante, procura-se colocar em foco o personagem principal desta pesquisa: o educador social, em especial, aqueles que atuam junto a adolescentes autores de atos infracionais[2] privados de liberdade. Importantes questões emergem: qual deve ser a formação do educador social? Como se configura a sua identidade profissional? Quais competências devem ser desenvolvidas, já que há necessidade não somente de atributos técnicos, mas também interpessoais, que o capacitem para o enfrentamento de situações ansiogênicas? Como estabelecer uma relação que envolva afeto, respeito e segurança entre

[2] Observa-se o uso de diferentes terminologias para se referir a essa classe, tais como: "menores infratores" e "adolescente em conflito com a lei", alguns preferindo a primeira e outros a segunda. Para esses últimos, o uso da terminologia tem efeito emancipador e o uso da expressão "menores" acaba por discriminar o adolescente. Já os primeiros pensam diversamente e consideram que o uso da expressão "adolescente em conflito com a lei" (que não consta no ECA) serve na verdade como instrumento a serviço de um Estado inoperante, que se serviria da mudança de nomenclatura sem necessidade de promover mudança da realidade, acrescentando, ainda, que a expressão "menores" faz parte do texto legal (artigo 22 do ECA). Por tudo isso, será adotado nesse trabalho o termo "adolescente autor de ato infracional".

educador-adolescente e educador-equipe institucional? O capítulo é finalizado com a elaboração de desdobramentos sobre essas questões.

1.1 - O Sobrenome como sinal de Identidade

É possível pensar em pleonasmo nos primeiros contatos com o termo Educação Social. Uma repetição desnecessária, ou até mesmo um modismo diante da pesada função da educação no mundo atual. Afinal, acredita-se que, por princípio, toda educação é social. Durkheim (1975), um dos pais da sociologia moderna, trata, em sua obra, do caráter social da educação e afirma que esta consiste numa socialização metódica das novas gerações. Para ele,

> em cada um de nós, (...), pode-se dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados membros que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós tal é o fim da educação (p.41).

Considerando que o ato de educar só pode ser vivenciado pelo homem e que se realiza apenas e somente no meio social, ou seja, numa interação que realmente seja partilhada, Vygostky (apud LURIA, 1976) afirmava que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.

A educação emerge nas sociedades humanas com a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e sociais:

> uma das tarefas da educação, nas sociedades, tem sido a de mostrar que os interesses individuais só podem se realizar plenamente por meio dos interesses sociais, ou seja, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra que, sozinho, o ser humano não sobrevive (CARO E GUZZO, 2004, p.25).

Nesse sentido, Ribeiro (2009) aponta que a educação é reconhecida por parte das correntes teórico-epistemológicas – da mais conservadora à de esquerda radical – pelo seu caráter social, e apresenta alguns questionamentos pertinentes: “não é estranho que esse

caráter social que a sustenta torne-se apenas um adjetivo qualificativo? O que separa a educação da educação qualificada como social, e o que une aquela a esta?" (p.160).

A Educação Social vem sendo compreendida como conteúdo e objeto da Pedagogia Social, e esta como uma disciplina científica. Quintana Cabanas (1994) afirma que a Pedagogia Social e as funções sociais da educação vêm sendo discutidas e teorizadas desde sempre. A partir de Platão e outros autores gregos, nos livros de educação para príncipes e em obras dos clássicos já se encontravam questões relacionadas às necessidades sociais inerentes à educação. Porém, apesar de sua presença nos registros da época, a Pedagogia Social, enquanto categoria pedagógica, não existia.

Otto (2009), tratando também sobre as raízes do pensamento sociopedagógico, diz que como uma tradição de pensamento e ação, a Pedagogia Social é mais antiga do que o conceito ou uso do termo *Pedagogia Social:*

> pode-se dizer que os educadores que deram atenção à pobreza e a outras formas de aflição social, por exemplo, Juan Luis Vives, Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, do ponto de vista pedagógico, são pioneiros da perspectiva pedagógico-social, mesmo sem usar o termo Pedagogia Social (p.31).

Portanto, com o objetivo de buscar possíveis respostas aos questionamentos incitados, no sentido de se estabelecer alguns parâmetros para se compreender melhor a Educação Social, será apresentado no item a seguir um breve histórico da Pedagogia Social.

1.2 - Visitando o Espaço da Pedagogia Social

Observa-se que, em toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber. A vida está sempre ligada à educação, não havendo uma forma nem um modelo único, configurando-se de forma difusa, dissipando-se em diferentes espaços, entre as incontáveis práticas do aprender (BRANDÃO, 1995).

Nos tempos primitivos, o próprio desenvolvimento da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimento, criando situações de ensinar-aprender-ensinar de forma espontânea, tais como: o uso de armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto aos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente.

A educação vinculava-se à prática do cotidiano, sem um espaço específico para aprender. Empenhados na descoberta de formas primárias de sobrevivência, o mais experiente era quem ensinava aos outros indivíduos, por meio de um processo de imitação (CARO e GUZZO, 2004). Essa forma de educação ainda é vista na atualidade, através dos contatos familiares e sociais. Porém, com o surgimento da escola e do processo institucionalizado de instrução, alterações significativas ocorreram no modo de educar.

Para Saviani (2005), o processo de institucionalização da educação foi correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes e do aprofundamento da divisão do trabalho.

> Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em conseqüência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola* (p.234).

A palavra "escola", de acordo com esse mesmo autor, deriva-se do grego, que significa "lugar do ócio", sendo prerrogativa dos membros da classe dominante que dispunham de tempo livre. Concomitante à educação escolar, a educação da maior parte da população continuava a coincidir com o processo de trabalho, na aprendizagem dos ofícios (SAVIANI, 2005).

Todavia, com a Revolução Industrial, o que antes era destinado a uma classe específica, estendeu-se a todas as camadas sociais. A indústria exigia uma mão-de-obra especializada e as profissões, que por tradição eram ensinadas de pai para filho, tornaram-se ineficientes e ultrapassadas.

As transformações provenientes da industrialização, em torno da metade do século XIX, propiciaram uma sistematização da Pedagogia Social como ciência e como disciplina, destituindo-se de um modelo caritativo e desenvolvendo-se dentro de políticas assistencialistas e sociais. Conforme explicita Mollenhauer (1959 apud OTTO, 2009, p. 32), “em termos histórico-sociais, a origem da ação pedagógica social está firmemente ligada aos processos de industrialização e de urbanização, que causaram novos problemas sociais pela fragmentação da sociedade agrária tradicional”.

A Alemanha, num contexto claramente relacionado com as consequências da Revolução Industrial, constituiu-se como o berço, a pátria mãe da Pedagogia Social. Caro e Guzzo (2004) relatam que foi Karl Mager, em uma revista intitulada *Pädagogische Revue*, no ano de 1844, quem utilizou o termo Pedagogia Social pela primeira vez, referindo-se a uma ajuda educativa, profissional e cultural. No entanto, as autoras apontam que Adolf Diesterweg foi o primeiro a precisar seu conceito, pontuando a necessidade de uma educação para grandes audiências e a importância da participação social.

Paul Nartop (1854-1920) e Herman Nohl (1879-1960) também foram nomes relevantes no cenário alemão. Nartop trabalhou em prol da restauração da unidade alemã, e "tinha em sua pedagogia dois conceitos-chave: o conceito de comunidade, no qual toda a atividade educativa se realiza sobre a base da comunidade, e o conceito de que o homem chega a ser homem só por meio da comunidade humana" (CARO e GUZZO, p.42).

Nartop reivindicava que toda a pedagogia deveria ser social, isto é, a interação entre processos educacionais e a sociedade deveria ser sempre levada em consideração. Foi também o inventor da Pedagogia Sociológica, corrente ideológica que fez escola em alguns países (LOUREIRO e CASTELEIRO, 2009; OTTO, 2009).

Já Nohl foi co-editor de um Manual de Pedagogia (Handbock der Pädagogik) e interpretou a Pedagogia Social como uma estrutura teórica para o trabalho social profissional com base na filosofia hermenêutica da ciência. Desde então, esta perspectiva tem tido uma posição dominante na tradição da pedagogia alemã (OTTO, 2009).

A Pedagogia Social de Nohl é vista como uma autêntica "pedagogia da necessidade", por buscar revitalizar a Alemanha, nessa época marcada por um alto número de necessitados: jovens, presos, trabalhadores, mulheres, crianças e marginalizados de todos os tipos, e ainda como uma pedagogia do "terceiro espaço", sendo o primeiro a família e o segundo a escola (CARO e GUZZO, 2004).

A partir dessas concepções, a Pedagogia Social desenvolveu-se em outros países europeus: Áustria, Espanha, Finlândia, França, Luxemburgo, Grécia, Portugal, Noruega, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia, porém com conotações diferenciadas das assumidas na Alemanha.

Ribeiro (2009), referindo-se ao INAME[3] (2003), considera que, de certo modo, na Europa, a proposta de uma Educação Social teve correspondência a uma Educação Especial, no sentido de atender crianças e adolescentes que haviam perdido suas famílias na Segunda Guerra Mundial e que precisavam de uma assistência educativa para poderem se readaptar à nova situação de "sem-famílias".

Na França, a Pedagogia Social, organizada após a Segunda Guerra Mundial, associou-se ao atendimento das necessidades sociais. Pela proximidade, no sentindo espacial e de contextos, teve considerável repercussão na Espanha, desenvolvendo-se em quatro âmbitos: animação sociocultural, educação de adultos, pedagogia laboral e educação especializada (MACHADO, 2009).

De acordo com Ventosa (1997, p.44), a animação sociocultural é definida como "estratégias socioeducativas destinadas a desencadear processos auto-organizativos a nível individual e grupal de promoção da Democracia Cultural". O segundo âmbito, a educação de adultos, como o próprio nome deixa claro, vem a ser a educação dirigida a adultos e tem como objetivo facilitar a inserção ativa, crítica e responsável no meio social ao qual este pertencem, tendo um caráter permanente.

A pedagogia laboral está relacionada com as práticas de formação para a organização; formação ocupacional; programas de transição para a vida ativa; planos e programas comunitários de qualificação e formação permanente dos membros colaboradores. Por fim, a educação especializada corresponde à pedagogia social da inadaptação, discriminação e exclusão social, como intervenções sócioeducativas em toxicodependências e grupos com necessidades especiais.

Para o espanhol Jaüme Trilla (2003, p.28), o âmbito referencial da Pedagogia Social estaria formado por todos aqueles processos educativos que compartilham, no mínimo, *dois* dos três atributos seguintes:

> 1. dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
> 2. têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social;

[3] O INAME – Instituto Nacional do Menor – foi criado no Uruguai em 1988, lei nº 15.977, a fim de desenvolver múltiplas funções em prol dos menores de idade. Este Instituto conta com um Centro de Formação e Estudos com o propósito de melhorar as ações socioeducativas no âmbito da infância, adolescência e famílias, produzindo materiais textuais para a área. Desde 2005, INAU – Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, tem sido a nova denominação utilizada (http://www.inau.gub.uy/).

> 3. têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais.

Na Finlândia, as práticas que podem ser classificadas como sociopedagógicas já existem há muito tempo, mas como área de formação, a Pedagogia Social é ainda recente. A evolução nessa área deu-se no início nos anos 90 nas universidades e nas escolas equivalentes a Escolas Superiores de Comércio e Tecnologia (*ammattikorkeakoulu*, em finlandês). Lena Kurki e Juha Hämäläinen são nomes expressivos que vêm contribuindo com várias publicações nessa área (RYYNÄNEN, 2009).

A Pedagogia Social na Itália aparece associada à ciência da Educação Social e adquire uma forma própria, estando mais próxima da educação informal do que da não-formal (CARO & GUZZO, 2004; CALIMAN, 2009). Afinal, o que pode ser considerado formal, informal e não-formal? Para Caliman (2009), a instituição formal de Educação é aquela que "atua tendo como base currículos oficiais que respondem às exigências de um percurso formativo normal e cujos títulos são reconhecidos pelo governo" (p.58). Dessa forma, a instituição não-formal pode ser compreendida por aquela que, não sendo exigidas formalidades curriculares, se desenvolve para responder às necessidades das categorias em desvantagem social. Por sua vez, a educação informal é entendida como a Educação não intencional, exercida dentro das sociedades e de certos grupos, como a família.

Também sobre essa temática, Silva et al (2009) pontua o risco de vincular a Educação Social aos termos não-formal e informal, sendo que se pode atribuir um caráter não-científico, desqualificar o seu valor educacional e os profissionais envolvidos, bem como afastar a historicidade de suas práticas, em suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais. Nota-se que estes autores brasileiros recusaram-se a adotar em sua obra o termo *educação não-formal* enquanto categoria classificatória.

É importante ressaltar também que, no âmbito acadêmico, a Itália possui um alto nível de organização:

> o ensino superior divide-se em três ciclos: o primeiro ciclo dura cerca de três anos e corresponde ao mestrado (bacharelado). O segundo ciclo acrescenta mais dois anos, dedicados ao mestrado (láurea). O terceiro ciclo corresponde ao doutorado (2 a 3 anos). Assim, o primeiro ciclo tem objetivos de formar educadores profissionais (*educatori professionali*), algo parecido com a nossa licenciatura (CALIMAN, 2008, p.05).

Nos Estados Unidos, assim como no Reino Unido, o trabalho social se concebe ligado à educação social (*social education)*. Porém, diferentemente da Pedagogia Social, esta "segue parâmetros que privilegiam a compensação às carências sociais, em detrimento do sentido pedagógico" (MACHADO, 2009, p.139).

Sobre os países da America Latina, esta mesma autora relata que México, Argentina, Chile e Venezuela possuem a profissão de educador social regulamentada, porém ainda pouco reconhecida e sem um aporte teórico consubstanciado.

O Uruguai é, no campo da Pedagogia Social, aquele que mais se destaca dentre os países da America Latina. Iniciada em 1985, dentro do processo de redemocratização do país em um regime de ditadura, a Pedagogia Social é resultante da organização de um grupo de professores preocupados com a situação de crianças e jovens vivendo nas ruas e para os quais a escola já não fazia mais sentido. Hoje, em meio a lutas e enfrentamentos, esse grupo tem buscado o reconhecimento do Estado quanto à necessidade de validar cada vez mais a figura do educador social, através da oferta de formação e admissão de um currículo construído coletivamente, atendendo as demandas das populações-alvo (MACHADO, 2009).

Apesar de seu caráter abreviado, este panorama permite observar como o conceito de Pedagogia Social, desde o início, vem se constituindo de forma bastante imprecisa, ora sendo considerada como teoria geral da Educação, ora como uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos individuais; ora como um campo de estudo que se considera a conexão entre Educação e sociedade, ora como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais (HÄMÄLÄINEN, 1989 apud OTTO, 2009).

Essa ambiguidade, inerente à natureza da Pedagogia Social, é vista por Otto (2009) como problemática, mas também inspiradora, configurando-se como um chamado à existência, originando profundos e férteis trabalhos teóricos.

Dessa forma, o agravamento das desigualdades, promovido pelo modelo de desenvolvimento vigente, vem ampliando a pobreza e a exclusão em todo o mundo e assim, fomenta novas modalidades, diferentes destinatários, espaços inéditos e agentes educativos que fortalecem a área da Educação Social. A esse respeito, Fitchtner (2009) comenta que

> percebe-se que aumenta, em vez de diminuir, as necessidades de ajuda, de acompanhamento e de Educação Social por parte dos indivíduos, organizações, instituições e da sociedade como um todo. A causa deste

> problema é a destruição da categoria social na sociedade moderna e pós-moderna (p.47).

A sociedade, cada vez mais, tem apresentado demandas socioeducativas que transpõem os tênues e formais limites escolares, valorizando, como educativos, espaços outros. Embora se tenha muito a discutir sobre uma educação formal para todos, uma nova forma de educação mais prática faz-se necessária.

Na opinião de Ribeiro (2006), a Pedagogia Social, hoje, se estabelece por uma necessidade decorrente da exclusão social de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em condições mínimas de sobrevivência e, inversamente, configura-se como potencializadora de alternativas a tais indivíduos.

É evidente que a Pedagogia Social se distingue da Pedagogia Escolar, porém, fundamentar sua identidade como apenas a supressão dos casos que a Pedagogia Escolar não consegue atender, torna-se um erro. Ao considerar apenas esse ponto, restringi-se a identidade desta a um fato negativo, desconsiderando os objetivos, finalidades, métodos característicos e não confundíveis com outros campos da ciência social e pedagógica (CALIMAN, 2009).

Observa-se, portanto, que a Pedagogia Social se fortalece enquanto disciplina científica na razão em que seu objeto, a Educação Social, é experienciado em diversos campos. E este, em um movimento recursivo, auxilia na sistematização de novas teorias por meio dos fenômenos emergidos na prática. Dessa forma, na concepção de Caro (2009),

> a Educação Social há muito tempo deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para nos amparar nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos educandos (p. 156).

Portanto, a Educação Social situa-se em um ponto onde confluem o educativo e o social, indo para além dos espaços da instituição escolar, podendo efetuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano. Em uma progressiva e contínua configuração do indivíduo, a educação social propõe-se a alcançar o desenvolvimento do mesmo e conseguir sua participação na comunidade, o que vem a ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo, ou seja, esta é uma proposta que envolve ensinar a ser e a conviver.

Sendo assim,

> a educação social deve, antes de mais nada, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objetivos que persegue a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar (ORTEGA, 1999, p.98).

1.3 - Caminhos da Educação Social na Sociedade Brasileira

O Brasil é um país de vasta extensão territorial, constituído por diferentes culturas e reconhecido mundialmente por seus severos índices de desigualdade social. Pobreza, segregação, preconceito, discriminação étnica, econômica, política e cultural, além da forte incidência de corrupção, trazem à história da sociedade brasileira uma tradição em ações de caráter sociopedagógico.

De acordo com Silva et al (2009),

> no Brasil, os contornos iniciais da pedagogia social circunscrevem o universo conhecido como educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projeto sociais, sejam eles públicos ou privados (p. 15).

Dentre tais práticas, ressaltam-se o movimento da Educação Social de Rua (ESR), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e os Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente.

Entre tais, é imprescindível referir-se também à Educação Popular, fundamentada por Paulo Freire. De acordo com Machado (2009), "Paulo Freire é um dos mais importantes representantes brasileiros da Pedagogia Social e sua obra é reconhecida internacionalmente nesta perspectiva" (p.140). Nota-se, no entanto, que, curiosamente, Freire nunca utilizou o termo "pedagogia social" em suas obras. Comprometido em colocar a educação a serviço da causa dos "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 2005), em uma pedagogia intimamente relacionada com a visão marxista, Freire contribuiu para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários. Em sua visão, todo ato pedagógico é um ato político.

Assim, Freire (1996) trata sobre a necessidade dos sujeitos reconhecerem-se como seres condicionados, mas não determinados, isto é, perceber que a História é um tempo de

possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável. Em um discurso permeado por esperança, o autor faz uma crítica à ideologia fatalista que impera nas sociedades pós-modernas. Essa ideologia insiste que nada pode ser feito contra a realidade social e conduz a acreditar que só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

Portanto, nessas sociedades a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes e, por conseguinte, estabelecer uma "educação como prática da liberdade" envolve necessariamente uma "pedagogia do oprimido", ou seja, uma pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987).

Nas ideias e na atuação militante de Paulo Freire, um imensurável número de educadores tem encontrado o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis (GADOTTI, 1996). Dentre esses, destaca-se o educador Cesara de Florio La Rocca, diretor-presidente do Projeto Axé. Em 1990, na cidade de Salvador (BA), após dez anos de ditadura militar, foi criado um espaço educativo para os "filhos e filhas da exclusão em condição existencial de rua", embasado nos postulados de Paulo Freire e Jean Piaget. Neste projeto, os jovens têm acesso a várias linguagens artísticas, tanto com finalidade educativa quanto profissionalizante. De acordo com La Rocca "a arte é um direito fundamental de cada ser humano e assume um papel especial na vida de jovens que procuram realizar o ideal harmonioso do Projeto Axé: ter na Ética e na Estética os pilares de um novo projeto de vida" (www.projetoaxe.org.br).

Em Juazeiro do Norte, no estado de Rio Grande do Norte, desde 1998 funciona o projeto intitulado Circo Escola de Ecocidadania, criado pelo Instituto Ecocidadania Juriti - IEJ. Malabares, acrobacia de solo, monociclo, palhaço, perna-de-pau e montagem de espetáculo são algumas das oficinas realizadas com crianças e adolescentes, com o objetivo de tirá-los das ruas e integrar suas famílias. Baseado na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1987) e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2005), o projeto visa à promoção da alfabetização ecológica e da tecnologia da informação para crianças e seus familiares. Através destes exemplos, não é difícil trazer à mente a lembrança de outros projetos sociais, divulgados em programas de televisão ou localizados em um bairro próximo.

Ainda sobre práticas socioeducativas bem sucedidas, na esfera pública, o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de Caruaru, no estado de Pernambuco, destaca-se pelo Projeto Inserção Cidadã. Esse projeto promove atividades que remetem às características

industriais e culturais da própria região como: cursos de costura industrial, confecção de roupas, oficinas de tela e tear e artesanato em couro, possibilitando geração de renda e inclusão no mercado de trabalho a aproximadamente cento e cinquenta adolescentes que ali cumprem medidas socioeducativas privativas de liberdade. Outra iniciativa que tem apresentado bons resultados é a Olimpíada da Casa, um projeto da Gerência de Educação Física e Esporte da Fundação Casa, em São Paulo. O projeto abarca dez modalidades esportivas, tais como: atletismo, basquete, xadrez, natação, futsal, entre outros. Em sua terceira edição, no ano de 2008, envolveu cerca de mil adolescentes, também em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, com a participação de equipes representando mais de 60 unidades de internação, possibilitando a esses jovens o acesso ao esporte (www.socioeducando.org.br).

Apesar desses exemplos, seja nos governos federal, estadual ou municipal, verifica-se uma tendência de desresponsabilização do Estado na execução direta de atividades sociais e repasse destas responsabilidades principalmente para entidades do chamado "terceiro setor" (VIOLIN, 2007).

Ressalta-se, portanto, o risco desses inúmeros projetos tornarem-se apenas políticas compensatórias e assistencialistas, caso fiquem desassociadas das políticas públicas, não viabilizando a abertura para questionamentos e mudanças na estrutura criadora do quadro de desigualdades sociais.

Conforme alerta Ayerbe (1995, apud ROMANS, 2003),

> a educação social pode se transformar em uma espécie de colchão suavizador das contradições existentes no seio da sociedade, camuflando e ocultando as desigualdades e as injustiças sociais, tentando simplesmente adaptar o indivíduo às coordenadas sociais existentes (p.131).

Sendo assim, observa-se que a Pedagogia Social estabeleceu-se no país por meio de intervenções de diferentes naturezas, apesar de praticamente desconhecida enquanto abordagem teórica e qualificação profissional (MACHADO, 2002).

Para Silva *et al* (2009), "entender por que o Brasil ainda não incorporou a Pedagogia Social como uma área de conhecimentos dedicada à formação docente, campo de pesquisa e de trabalho profissional, é uma incógnita" (p.15).

Fato é que a Educação de forma geral no país sofre pela falta de investimento e políticas adequadas. Dessa forma, tem-se a pedagogia nas Faculdades de Educação voltada

quase exclusivamente para a educação formal, porque uma escolarização adequada para toda a população representa no Brasil um desafio ainda não resolvido até hoje. Por outro lado, o trabalho social e educacional não escolar com grupos excluídos ou marginalizados da sociedade tornou-se o campo principal do serviço social (KARL E DOLL, 2006).

Mudanças nesse cenário têm acontecido e para Caliman (2009), a Pedagogia Social no Brasil vive, atualmente, um momento de grande fertilidade.

> É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogos, temos, no Brasil, educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um *know how* com identidade própria, rica de intuição pedagógica e conteúdos (p.58-9).

Em 2006, foi organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo o 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social - CIPS, o qual, em 2008, teve sua segunda edição, acompanhado de Jornadas realizadas em diferentes estados do país. Em 2009, foi publicado o primeiro título de Pedagogia Social no Brasil, com o desafio de constituir-se uma obra de referência para a área[4]. Notam-se ainda movimentos para a institucionalização da Pedagogia Social e regularização da profissão de educador social, respaldados pela Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES).

É importante salientar que anterior a essas ações em prol de uma sistematização acadêmica e um acervo teórico-metodológico da Pedagogia Social, os movimentos sociais, por volta da década de 70, lutaram para a redemocratização do país que vivia os efeitos do regime autocrático-burguês (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005).

Foi, então, na década de 90, com o reordenamento político fundado na Constituição Federal de 1988 e no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90, que crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, em desenvolvimento e com prioridade absoluta na destinação de recursos públicos e na formulação de políticas (SILVA et al, 2009).

Essas mudanças jurídicas trouxeram grandes benefícios à sociedade brasileira, o que colaborou para a construção de uma sociedade de direitos. Pode-se pensar também que tais mudanças contribuíram para o atual florescer sistematizado da Pedagogia Social.

---

[4] SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

Francischini e Campos (2005) relatam que,

> naquele contexto de euforia pela conquista de uma legislação que definia crianças e adolescentes como sujeito de direitos, preocupação específica era destinada ao adolescente em conflito com a lei, suas possibilidades e condições de reinserção social, bem como a das ações a serem desenvolvidas pelas instituições nessa perspectiva (p.268).

Ocorria, portanto, a quebra de um padrão nas políticas públicas brasileiras voltadas para a infância e a adolescência, que tinham, no mínimo, um século de duração. Pretende-se, no próximo item, suscitar reflexões sobre os conceitos e aplicabilidades das ações destinadas àqueles adolescentes que viessem a cometer um ato infracional, ou seja, as medidas socioeducativas, bem como refletir como elas configuram uma faceta da Educação Social no Brasil.

1.3.1 - Medidas Socioeducativas: uma faceta da Educação Social

As medidas socioeducativas são a resposta do Estado aos adolescentes que praticaram algum ato delituoso, já que se acredita que a esta classe social não se pode atribuir responsabilidade frente à legislação penal comum. De acordo com o ECA, é considerado adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade.

O indivíduo com idade inferior a 12 anos é considerado como criança, sendo irresponsável frente ao crime praticado, não sendo imposta a ele medida socioeducativa. Isenta de sua responsabilidade, a criança é encaminhada ao Conselho Tutelar para a aplicação das medidas protetivas, não punitivas, que podem ser aplicadas independentemente de ordem ou processo judicial, com intervenção em torno da família, submetendo-se os pais ou responsáveis às penas e restrições impostas pela justiça (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006).

O ato delituoso, ou infracional, é a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Há aqui uma diferenciação didática: o adolescente não comete um crime, mas sim um ato infracional e, portanto, não cumpre uma pena, mas uma medida socioeducativa. Assim, a

natureza desta medida, embora apresente o caráter retributivo, não é punitiva, mas primordialmente ressocializadora[5]. Conforme esclarecidas por Pinto (2009, p. 322), são elas:

> 1. Advertência, reduzido a termo e assinada;
> 2. Obrigação de reparo do dano, em se tratando de um ato infracional com reflexos patrimoniais;
> 3. Prestação de serviço à comunidade, prestação de serviços gratuitos, não ultrapassando o limite de seis meses;
> 4. Liberdade assistida, medida para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente;
> 5. Inserção em regime de semiliberdade, que pode ser determinado desde o início ou como transição da medida de internação para o meio aberto. Prevê a realização de atividades escolares e de profissionalização externas a critério da equipe técnica da entidade, salvo determinação judicial em contrário.
> 6. Internação em estabelecimento educacional, medida privativa de liberdade com período máximo de três anos. Prevê realização de atividades externas, com o aval da equipe.

Todas essas assertivas têm por princípio a Doutrina da Proteção Integral. Ao contrário do antigo Código de Menores, respaldado pela Doutrina da Situação Irregular, o ECA destina-se a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma. Nesse sentido, ele é considerado "um avanço político e jurídico no marco histórico de afirmação da cidadania deste grupo social" (NICODEMOS, 2006, p.61).

De acordo com Costa (2006),

> a Doutrina da Situação Irregular não se dirigia ao conjunto da população infanto-juvenil. Limitava-se, porém, aos menores em situação irregular, categoria constituída por quatro tipos de menores: **carentes** - menores em perigo moral em razão da manifesta incapacidade dos pais de mantê-los; **abandonados** – menores privados de representação legal pela falta ou ausência dos pais ou responsáveis; **inadaptados** - menores com grave desajuste familiar ou comunitário e **infratores** - menores autores de infração penal (grifo do autor, p.14).

A aplicação das leis baseadas na Doutrina da Situação Irregular, ainda seguindo o pensamento deste autor, destinava os adolescentes a uma mesma realidade: o ciclo perverso

[5] A natureza da medida socioeducativa é algo que evoca muitas discussões, havendo tanto aqueles que reconhecem sua índole sancionatória, reivindicando a aplicação das garantias penais e processuais penais ao procedimento infracional, quanto outros que enfatizam o caráter peculiar desse tipo de resposta estatal e advogam uma abordagem particular, não identificada com as premissas do direito penal (ILANUD, 2006). Para Costa (2009, p.200) "ela deve ser uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, deve contribuir para o desenvolvimento como pessoa e como cidadão".

da institucionalização compulsória, composto pelas etapas de apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento, que, além de acarretar prejuízos em nível pessoal aos adolescentes, era antijurídico, por privar as pessoas de liberdade sem a garantia do devido processo (id.).

Com o advento da Doutrina da Proteção Integral, procurou-se estabelecer alianças entre os movimentos sociais, os setores das políticas públicas e a esfera jurídica, não apenas responsabilizando o adolescente, mas buscando resgatar seus direitos e integrá-lo à sociedade. Promoveu-se uma integração entre Ministério Público, Juizado da Infância e Adolescência, Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e demais profissionais ligados à área, posto que, outrora, o juiz era autoridade exclusiva.

Como Pinto (2009) coloca, as medidas socioeducativas são vistas como avanços para a extinção dessa problemática. O autor, aliás, levanta um questionamento conexo: "se a legislação avançou tanto e é tão clara em relação à aplicação das medidas socioeducativas, por que o ECA tem sido alvo de tantas críticas e ataques no que se refere ao adolescente em conflito com a lei?" (p.322).

O próprio autor pondera como a lei, apesar de propor medidas, definir prioridades e responsabilidades, por si só não garante transformação. "Apesar de a legislação atual brasileira ser de primeiro mundo, suas leis estão longe de sair do papel e ser implantadas, com proficiência, na prática, no dia-a-dia das famílias das sociedades brasileiras", pondera Marques (2009, p.337).

Costa (2006), a esse respeito, usa de algumas metáforas para analisar a implantação do Estatuto. Para ele,

> a implantação (do ECA) não é uma corrida de cem metros rasos mas sim uma longa, exigente e conturbada maratona. Ela não depende apenas das mudanças no panorama legal. Esse é um projeto que, para efetivar-se de forma plena, requer um corajoso e amplo ordenamento institucional e uma melhoria efetiva nas formas de atenção direta, a partir de seus fundamentos (id., p.27).

A discussão sobre a aplicabilidade da lei torna-se mais complexa ao considerar como os adolescentes autores de atos infracionais e seus delitos são expostos pelos meios midiáticos, sobretudo nos casos de crimes hediondos, despertando indignação e controvérsias em grupos da sociedade em relação à legislação vigente. A partir disso, averiguam-se

movimentos para a redução da idade e para imputabilidade penal como uma das formas de diminuir a criminalidade.

A questão do ato infracional é composta por um conjunto de fatores indissociáveis e não se pode ignorar o caráter social e histórico dessa realidade. Assim, no próximo item, serão apresentadas considerações acerca do adolescente, em especial aquele autor de atos infracionais.

1.3.2 - Adolescência, Ato Infracional e as Medidas de Internação

É consenso entre especialistas e mesmo entre as pessoas em geral, ao observarem a experiência cotidiana, que a adolescência é uma fase permeada por mudanças, seja no âmbito físico, emocional, cognitivo, social, sexual, espiritual e nas intensas conexões entre estes. Tommasi (1998) descreve que,

> surpreendido entre a infância e a maturidade não atingida, o adolescente costuma viver esses anos de sua vida como os mais conflituosos e conturbados. Momentos que apresentam obstáculos até então intransponíveis, esses anos podem ser tão confusos, tão plenos de desafios para os que tentam compreendê-los, quanto o são para os próprios adolescentes – divididos entre querer e não querer ser entendidos (p.33).

Diante das características peculiares do século XXI, a adolescência representa um desafio. Os adolescentes são bombardeados por diversos dilemas: o uso de drogas, o consumo não consciente e desmedido, a violência, a prostituição, a vida sexual ativa precoce, entre tantos outros que exigem destes adolescentes um diálogo com o meio em que vivem e com eles mesmos.

Dessa forma, compreender as causas que levam o adolescente a praticar um ato infracional demanda uma percepção ampliada do fenômeno. Volpi (2001) destaca a importância da superação de duas visões "extremistas" da sociedade em relação a esta problemática. Primeiramente, a visão de que o adolescente autor de atos infracionais é uma vítima do sistema social ou produto do meio e que seu delito é uma estratégia de sobrevivência ou uma resposta mecânica a uma sociedade violenta e infratora em relação aos seus direitos. Em oposição a esta concepção, desconsidera-se qualquer responsabilidade do meio social em relação ao adolescente, atribuindo-lhe responsabilidade exclusiva e definitiva

pelos delitos cometidos. Seus atos são justificados por sua "índole", "caráter" e "personalidade".

Assis (1999 apud JUNQUEIRA E JACOBY, 2006) incorpora na análise desta problemática três níveis de conceitualização: o estrutural, o sociopsicológico e o individual. O nível estrutural envolve as condições sociais dos adolescentes que vêm a cometer delitos; o sociopsicológico se refere ao grau de controle das instituições − família, escola, grupo de amigos, entre outras − em relação aos adolescentes; já o nível individual diz respeito aos aspectos biológicos e psicológicos: os mecanismos internos dos jovens.

Destarte, sem desconsiderar o contexto mais amplo no qual a problemática está inserida, revela-se a atuação de outras variáveis sobre cada indivíduo de maneira única, valorizando os aspectos subjetivos:

> quando o adolescente quebra as normas da vida social mais ampla, cometendo um ato, que, se fosse cometido por adulto seria crime ou contravenção, a resposta social a esse ato dar-se-á pelo sistema de administração da justiça juvenil. Aqui, ele não quebrou normas da família ou da escola, mas infringiu as regras do convívio humano numa escala mais elevada (COSTA, 2009, p. 200).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes aos anos de 2005 e 2006, o Brasil tinha 24.461.666 adolescentes entre 12 e 18 anos. Desse total, apenas 0,1425% (34.870, em números absolutos) representava a população de adolescentes autores de atos infracionais cumprindo algum tipo de medida socioeducativa em todo o Brasil.

Comparação entre população total de adolescentes
entre 12 e 18 anos, e aqueles em conflito com a lei – 2005 / 2006

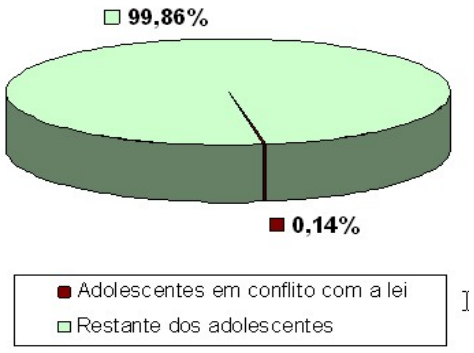


Gráfico 1 – Comparação entre população total de adolescentes entre 12 e 18 anos, e aqueles em conflito com a lei
Fonte: IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2005/2006 - Organização: Marcelo Iha

Dos 34.870 adolescentes autores de atos infracionais, 55% cumprem medidas em meio aberto, 41% em meio fechado e 4% em regime de semiliberdade, conforme indica o gráfico abaixo.

Adolescentes autores de atos infracionais, segundo o tipo de regime – 2006

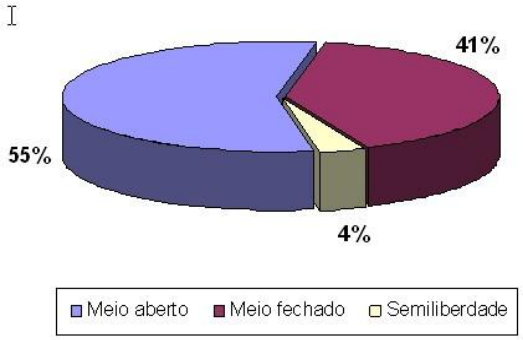


Gráfico 2 – Adolescentes em conflito com a lei, segundo o tipo de regime.

Fonte: Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo realizado pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, da Presidência da República (SPDCA / SEDH / PR) – 2006 - **Organização:** Marcelo Iha

De acordo com o Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2002), o perfil desses adolescentes configura-se como: 90% do sexo masculino; 76% em idade entre 16 e 18 anos; mais de 60% negros; 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam e 81% viviam com a família quando praticaram o delito. Quase 50% não concluíram o ensino fundamental e 85,6% eram usuários de drogas. Os principais delitos praticados por esses adolescentes foram: roubo (29,5%); homicídio (18,6%); furto (14,8%); e tráfico de drogas (8,7%).

Ao focalizar a medida socioeducativa de internação, Volpi (2002) observa que a restrição de liberdade deve ser apenas do direito de ir e vir, e não de outros direitos constitucionais, condição para a sua inclusão na perspectiva cidadã. Para o autor, a contenção não é a medida socioeducativa em si mesma, mas sim a condição para ela ser aplicada.

Conforme afirmou Cármen Oliveira[6] ao jornal eletrônico Agência Brasil (SOALHEIRO, 2008),

[6] Subsecretária de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e Presidente em exercício do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

> *"hoje um adolescente internado custa cerca de R$ 4 mil por mês enquanto no atendimento de meio aberto isso não ultrapassa R$ 200,00. O custo social também é menor, porque esse adolescente que não interna fica menos estigmatizado na sociedade e tem mais chances de ser aceito na família, na comunidade e na cidade"*

A secretária pontua ainda que o governo tem tentado inverter a lógica de punição aos adolescentes, transferindo os investimentos que antes eram direcionados para a criação de novas vagas de internação para a instalação de programas municipais de acompanhamento ao adolescente que cumpre medida de meio aberto.

> *"É ali, quando o adolescente comete um delito mais leve e recebe um acompanhamento de retorno à escola, de inserção em uma atividade cultural ou esportiva, que estão as chances de ele interromper essa carreira delitiva e evitar o agravamento do seu perfil"*

A própria legislação recomenda que a privação de liberdade do adolescente seja excepcional, impondo que a sanção se dê, como regra, em meio aberto. Dessa forma,

> diminuem-se os riscos de influências negativas geradas pelo próprio sistema repressor. A interação do adolescente com o meio social e não com as mazelas da privação de liberdade potencializa a possibilidade do adolescente modificar o seu comportamento anterior para ajustar-se às regras do convívio social sadio (COSTA, 2009, p. 200).

Porém, é necessário ter-se em mente que, apesar dessa tendência acima mencionada, as instituições de internação tenham respaldo do governo para a continuidade do serviço e em maior qualidade. Sabe-se que em muitas destas instituições não se dispõem de estrutura física, recursos humanos e planejamento de ações orientadas conforme o SINASE[7].

No entanto, a gestão das unidades de privação de liberdade é de competência absoluta e intransferível do Estado, e não se podem desenvolver programas em convênios com entidades privadas, pois esta é uma função pública, que envolve contenção e segurança. O mesmo ocorre com o regime de semiliberdade. Desta forma, os programas de privação de liberdade devem garantir segurança, no que tange a vida dos adolescentes e dos profissionais

[7] O SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - é um projeto de lei aprovado por resolução do CONANDA que prevê normas para padronizar os procedimentos jurídicos envolvendo menores de idade, que vão desde a apuração do ato infracional até a aplicação das medidas socioeducativas.

que atuam nesses espaços. Com relação à parte arquitetônica das instalações, estas devem ser construídas com a garantia de contenção, sem violência (VOLPI, 2002).

Portanto, diante da necessidade de responsabilização do jovem pela transgressão por ele cometida e do cuidado com este frente à resposta à sociedade, a privação de liberdade parece ser apropriada em alguns casos, e são necessárias melhores condições para uma realização adequada desta medida.

Para Bido (2006), na sociedade contemporânea, os adolescentes autores de atos infracionais são a constatação de uma falha, o impedimento para a realização de uma sociedade equilibrada e limpa, uma ameaça ao seu próprio delírio narcísico. Nesse sentido, há um movimento onde "temos pressa em achar soluções para o caso da delinquência juvenil, mas não temos tempo de voltarmos ao passado que poderia explicá-la" (id., p.7). Como o mesmo autor retrata, é necessário pensar sobre o que esses adolescentes desejam, compreendem e como veem a sociedade e a si mesmos, a fim de propor intervenções mais adequadas e eficazes.

Após terem sido apresentadas algumas concepções acerca da adolescência, do ato infracional e das medidas de internação, dar-se-á foco, no próximo item, ao educador social, em sua formação e identidade e em sua forma de relacionar-se com esses adolescentes autores de atos infracionais privados de liberdade.

1.4 - O Educador Social: formação e identidade

Exercer uma profissão é ter que lidar tanto com as aspirações individuais quanto com as crenças e mitos da sociedade. Assim, ser educador social no Brasil é lidar com o desconhecido, pois esta é uma profissão para a qual ainda não se tem uma formação específica e tampouco uma definição clara de suas funções e objetivos.

Para Caro e Guzzo (2004),

> o educador social, nome do profissional que trabalha com pessoas participantes de programas e projetos sociais, dificilmente tem como exigência, nesse país, uma formação específica e uma clareza de ações e objetivos, pois, muitas vezes, é admitido nessa função por falta de nomenclaturas a certas ocupações (p.55).

Esta afirmação pode ser mais bem entendida ao analisar dois editais de processos seletivos destinados ao provimento de vagas para o cargo/função de educador social. Realizado pela Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos – SMARH – da Prefeitura de Goiânia (GO), o processo seletivo simplificado nº 001/09 previa o provimento de 110 vagas existentes na Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS – para a função de educador social.

Foram exigidos como requisitos para ocupação do cargo: que o candidato aprovado fosse maior de 18 anos na data da contratação, que tivesse o ensino médio completo e que tivesse disponibilidade de horário flexível de acordo com a necessidade da SEMAS. As atribuições estabelecidas ao cargo foram: executar, sob a coordenação de profissional de nível superior, ações de acolhida, atendimento e acompanhamento ao usuário da Assistência Social; implementar as atividades socioeducativas e de convivência; realizar visitas domiciliares e educação social de rua; participar de programas de capacitação e atividades de apoio na área de educação social e executar outras atividades afins.

Já o concurso público realizado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal (processo seletivo número1/2008), destinou-se a selecionar candidatos para o cargo de Assistente Superior em Serviços Sociais – Educador Social. Como requisitos exigiram-se: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) na área de ciências sociais, artes, artes cênicas, música, educação física, educação ambiental, ciências naturais, computação ou similar, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, com formação e experiência comprovada em projetos sociais, em conformidade com a área de atuação.

São itens apresentados na descrição sumária: planejar e executar atividades na área de educação social em serviços socioassistenciais da Política de Assistência Social, atendendo e acompanhando os usuários da assistência social em situação de risco e vulnerabilidade social e de direitos violados; propor e participar de projetos de capacitação; propor projetos de inclusão social e de cidadania; assessorar em atividades específicas da área de atuação; executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade.

Numa análise preliminar, diferenças significativas podem ser percebidas em relação aos órgãos proponentes dos concursos, às exigências de formação acadêmica, às funções a serem desempenhadas e à necessidade de experiência na área de atuação. Isso

mostra como a identidade do educador social é complexa, no sentido de possibilidades variadas de atuação, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de se refletir e definir o território da Educação Social.

Essa realidade, no entanto, não rompe com a necessidade da figura do educador social em nossa sociedade, mas, ao contrário, fortalece a importância desse profissional que veio substituir figuras repressivas e assistencialistas que o precederam, cuidando daqueles que são excluídos pelo sistema.

Dessa forma, os chamados "excluídos" precisam de um investimento suplementar para que exerçam seus direitos na sociedade e tenham a possibilidade de um desenvolvimento pessoal. Esse investimento deve ser realizado pelo educador social. E nessa perspectiva, a figura do educador torna-se inseparável do avanço da consciência de direito.

Caliman (2009) entende que

> o trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolve situações de risco e mal estar social que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença social (p.54).

Portanto, em geral, esse profissional toma conhecimento da necessidade de certas competências e habilidades e da própria dimensão de sua atuação através do contato com o campo, ou em processo contrário, ao refletir sobre sua prática percebe que esta se encontra nas fronteiras da Educação Social.

Por isso, é mister uma formação específica, diferenciada para o educador social. Ribeiro (2009) pontua que não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social, ou perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar, nem mesmo promover uma educação vazia de conteúdos. Para ela, o educador social subverte essa lógica, já que os conteúdos devem ser deliberados coletivamente a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais.

Todavia, cabe aqui suscitar uma reflexão acerca do uso do termo educador ao invés de professor. A prática do educador social configura-se como algo dinâmico, fluído. Não há um espaço nem um tempo determinado ao aprendizado, no sentido que este pode ser realizado em todo espaço e em todo tempo. Sua ação vai além da técnica, do enfoque na

transmissão quantitativa do conhecimento, comprometendo-se com uma formação integral do educando.

A palavra professor significa aquele que professa, que ensina, remetendo à ideia de alguém que é detentor do saber. Educador vem da palavra educação, do latim *educare e* ou *ex*, que significa de dentro de, para fora, e *ducere,* que significa tirar, levar. Etimologicamente, portanto, a educação é entendida como o processo de tirar de dentro de uma pessoa algo que já está dentro dela, ou levar para fora da pessoa aquilo que está presente nela mesma. Para essa ação prioriza-se uma forma relacional de ensino, em que a afetividade é valorizada e acredita-se no potencial inerente do aluno.

Alves (1986), em uma poética analogia, relaciona o educador ao jequitibá e o professor ao eucalipto. A primeira árvore se estabelece no mundo dos mistérios, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. O autor esclarece que

> os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o "educador" pouco importa, pois o que interessa é um "crédito" cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. (...) De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções (ALVES, 1986, p.13).

A partir dessas ponderações, torna-se compreensível o uso do termo educador para esses profissionais, como também a aproximação de suas práticas aos órgãos e serviços ligados à Assistência e Serviço Social, mais do que propriamente aos da Educação, como visto nos exemplos supracitados dos órgãos responsáveis pela organização de concursos públicos para o cargo de educador social.

Nessa perspectiva, Libâneo (2006) pondera que

> um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (...) Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da Pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa

> relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola (p.7).

No entendimento de Graciani (2001, apud RIBEIRO, 2006, p. 167), "a pedagogia do educador social é, de certa forma, uma contrapedagogia que busca instaurar uma nova cultura, a cultura da solidariedade que possa neutralizar a banalização da vida à qual a elite brasileira se acostumou".

Contudo, o educador atua na tentativa de "responder por uma parcela da educação que corresponderia à família e outras convivências sociais, na busca da (re)construção de valores e práticas que permitam uma vida social mais equilibrada" (CARVALHO e CARVALHO, 2006, p.11).

Nota-se que essa é uma profissão marcada pela interdisciplinaridade, ou seja, amparada em uma "perspectiva de articulação interativa entre as diversas disciplinas, no sentido de enriquecê-las através de relações dialógicas entre os métodos e conteúdos que as constituem" (MENEZES e SANTOS, 2002). É a própria dimensão interdisciplinar que provoca um movimento constante entre as disciplinas, uma troca de experiências e uma necessidade de formação continuada, entrelaçando os constructos 'formação' e 'identidade'.

Desse modo, "a identidade profissional do educador social não é estática, vai se configurando dentro da formação inicial e vai se construindo ao longo do próprio exercício profissional, em função do território que se desenvolve" (CARO e GUZZO, 2004, p.65-66).

Em material elaborado pela *International Association of Social Educators*, *Association Internationale Des Educateurs Sociaux* e *Associación Internacional de Educadores Sociales*, intitulado "Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social" (www.aieji.net), são traçadas duas dimensões de competências profissionais para a ação socioeducativa: competências fundamentais e competências centrais. As competências fundamentais indicam diferentes níveis sobre como devem atuar, intervir, e refletir em diversos contextos da prática profissional dos educadores sociais, enquanto as competências centrais proporcionam ferramentas metodológicas para o trabalho e se subdividem em: competências relacionais e pessoais; sociais e de comunicação; organizativas; do sistema; aprendizado e desenvolvimento; e aquelas geradas pelo exercício da profissão.

O termo competência aqui é usado no sentido de

> potencial de acción del educador o educadora social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación (ibdi., S/D, p.15).

A importância de se definir as competências do educador social está em capacitá-lo para o enfrentamento de situações e acontecimentos próprios do seu campo profissional, com iniciativa e responsabilidade e em parceria com outros profissionais.

Segundo Durand (1998, apud VIEIRA 2002), a competência é baseada em três dimensões: *Knowledge, Know-How and Attitudes* (Conhecimento, Habilidade e Atitude). A utilização, de forma estratégica, destas três dimensões da competência (representadas por suas iniciais, CHA) faz com que melhores resultados sejam atingidos dentro de uma organização.

Rabaglio (2001) define significados para essas letras: 'C' está ligado ao *saber*, ou seja, conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, nas escolas, universidades, cursos etc.; 'H' corresponde ao *saber fazer*: é a capacidade de realizar determinada tarefa, física ou mental; 'A' é o *querer fazer*: são os comportamentos que temos diante de situações do nosso cotidiano e das tarefas que desenvolvemos no nosso dia-a-dia.

No caso dos educadores sociais que atuam junto a adolescentes infratores privados de liberdade, há características peculiares nos espaços onde eles atuam que exigem o desenvolvimento de um perfil próprio, ou seja, de competências específicas.

De forma intensa e extensa, trabalha-se junto a adolescentes que muitas vezes estão sobrepujados de sentimentos de raiva, opressão, revolta, angústia, insatisfação, tristeza, medo etc. Isto porque a privação da liberdade os afasta de um contexto habitual, do grupo social. Ela gera, em alguns, uma abrupta abstinência de drogas e da prática sexual e os coloca frente ao silêncio, à reflexão, à incerteza do futuro, a um novo grupo em que se estabelecem diferentes relações de poder, o que pode desencadear comportamentos agressivos, hostis, sedutores, dissimulados e ameaçadores.

Considerando ainda que a gestão das unidades de privação de liberdade é de responsabilidade absoluta e intransferível do Estado, muitas dessas instituições, de uma maneira geral, possuem problemas relacionados à infra-estrutura, ilegalidades nas atividades oferecidas aos adolescentes e no quadro de funcionários, baixa remuneração salarial, dificuldades de relacionamento enfrentadas pelos profissionais (monitores e técnicos), assim como a falta de um projeto sociopedagógico vigente.

Essa ausência de um projeto de cunho educacional em torno do qual os diferentes profissionais possam atuar, somada à inabilidade para a escolha dos cargos de gerência, gera uma dinâmica inadequada da equipe técnica que se reflete na falta de vínculo entre colegas educadores e entre educador-adolescente, além de um alto índice de estresse, tornando o desempenho das funções e tarefas exaustivo e conflitivo.

As inúmeras dificuldades existentes nas relações interpessoais aqui apresentadas contrapõem-se à relevância desses personagens no cenário em estudo. Segundo Oliveira e Assis (1999), em um estudo exploratório de três escolas responsáveis pela custódia judicial de adolescentes autores de atos infracionais,

> os monitores e técnicos eram os elementos mais importantes na convivência direta com o adolescente, porque muitas vezes conquistavam a sua confiança e preservavam laços de afetividade. Às vezes se transformavam em referência modelar com a qual o jovem se identificava. Muitos monitores e técnicos falaram da afetividade positiva estabelecida com jovens que se tornavam velhos conhecidos pelas repetidas entradas, por meio das quais o apego se atualizava (p.839).

Diante da caracterização desse espaço, é possível observar a latência de competências interpessoais mais do que as competências técnicas. Para Moscovici (1985, p.27), competência interpessoal é "a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação". Ou ainda, ao considerarmos o conjunto CHA, referido anteriormente, ressalta-se a necessidade de desenvolvimento da dimensão atitudinal, ou seja, mais do que o saber e o saber fazer, o querer fazer.

Nesse sentido, tornar-se um bom profissional está intimamente ligado a um crescimento pessoal, abrangendo autopercepção, autoconscientização e autoaceitação como pré-requisitos de possibilidades de percepção mais realística dos outros e da situação interpessoal (MOSCOVICI, 1985). Empatia, autoconhecimento, resiliência, e capacidade de dar e receber *feedback*, são constructos essenciais para o educador social, tendo em vista o seu campo de atuação e as relações que ele estabelece com os outros profissionais e com os adolescentes.

1.5 - As relações interpessoais no contexto institucional

De acordo com o SINASE (2006), os programas socioeducativos devem contar com uma equipe multiprofissional com perfil capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas, bem como atender os funcionários das instituições de implementação das medidas socioeducativas. As diferentes áreas de atendimento são importantes e complementares no atendimento integral ao adolescente.

No caso do adolescente autor de atos infracionais em regime de internação e internação provisória, o SINASE recomenda como equipe profissional mínima a presença de médico, enfermeiro, cirurgião dentista, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem e auxiliar de consultório dentário a fim de garantir os cuidados de atenção à saúde do adolescente (id.).

Portanto, no trabalho socioeducativo desenvolvido em unidades e programas de atendimento, Costa (2006) esclarece que não faz sentido falar em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas em conceitos como: multiprofissionalidade, interprofissionalidade e transprofissionalidade. Isto porque

> as pessoas não estão ali como discípulos e mestres, mas como líderes e liderados no exercício de suas competências e habilidades profissionais, para resolver problemas concretos do dia-a-dia de uma comunidade educativa voltada para o enfrentamento e a resolução da problemática apresentada por jovens em conflito com a lei (COSTA, 2006, p.85).

Desta forma, o sufixo "disciplinar" refere-se ao desenvolvimento do conhecimento em sua vertente epistemológica e o "profissional", às práticas concretas.

Nessa perspectiva de trabalho, incorpora-se como princípio a colaboração profissional, ou seja, os profissionais colocam à disposição e partilham entre si seus conhecimentos, especialização, experiência e habilidades, com vistas a proporcionar melhor atenção ao adolescente.

Para Furtado (2009), essa *lógica de colaboração* baseia-se em valores humanistas e busca conduzir o foco dos profissionais à pessoa que será atendida e não aos territórios de especialização.

O autor entende que o profissionalismo, ou *lógica profissional*, faz com que o profissional evite o contato com a equipe por achar que a sua área é autosuficiente, ou por uma tentativa de delimitar estritamente os territórios de cada grupo profissional.

Desse modo, o desenvolvimento das relações interpessoais se torna relevante no contexto institucional. Isto porque as atividades desenvolvidas em situação de trabalho estão permeadas de interações e sentimentos e dependendo da maneira com que o profissional perceba e aja nesse ambiente pode-se obter maior ou menor produtividade, isto é, os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades, de forma cíclica (MOSCOVICI, 1985).

> Assim, sentimentos positivos de empatia e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo favoravelmente nas atividades e ensejando maior produtividade. Por outro lado, sentimentos negativos de antipatia e rejeição tenderão à diminuição das interações, ao afastamento, à menor comunicação, repercutindo desfavoravelmente nas atividades, com provável queda de produtividade (MOSCOVICI, 1985, p.25-6).

O relacionamento interpessoal em um contexto institucional, pode, portanto, estimular um trabalho cooperativo e prazeroso, como também torná-lo tenso e conflitivo, gerando desintegração dos esforços, gasto demasiado de energia sem o retorno esperado, chegando até mesmo a uma dissolução do grupo de trabalho.

De acordo com o Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social (www.aieji.net),

> el trabajo de la educación social no es un trabajo en solitario. En gran parte depende de la colaboración de las partes implicadas, es decir, el niño, el adolescente, el adulto, el equipo, los usuarios, los padres, los familiares, los demás grupos profesionales, las autoridades etc (p.18).

O fato de envolver tantos indivíduos na rotina de seu trabalho exige do educador social flexibilidade perceptiva e comportamental, que significa "procurar ver vários ângulos e aspectos da mesma situação e atuar de forma diferenciada, não-rotineira, experimentando novas condutas percebidas como alternativas de ação" (MOSCOVICI, 1985, p. 28). Para isso, na opinião desta autora, não basta a participação em cursos, seminários, leituras e experiência ou prática, faz-se necessário um treinamento especial, vivencial, que ela caracteriza como

laboratório de sensibilidade e pode ser entendido também como um tipo de processo terapêutico em grupo.

Quando Costa (2006, p.9) expõe que "o maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais" reforça-se a importância do educador social se perceber dentro de seu grupo de trabalho. Perceber como as diferenças são tratadas e encaradas de acordo com as modalidades de relacionamento entre os membros da equipe – colegas de trabalho, superiores, subalternos, e em como isso reflete no seu relacionamento com os adolescentes.

Nesse sentido, estar em grupo demanda habilidades relacionais, flexibilidade de pensamento e ações destinadas ao desenvolvimento do próprio grupo. No capítulo seguinte, apresentar-se-á a Musicoterapia como espaço que evidencia as representações sociais e permite trocas de experiências. O grupo musicoterapêutico, como um microcosmo social, constitui-se em um laboratório de aprendizagens mútuas, no qual a música aparece como agenciadora de subjetividades.

Cap. II – O ESPAÇO MUSICOTERAPÊUTICO COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL

A escolha da fundamentação teórica para esta pesquisa configurou-se como uma tarefa permeada por ambivalências. À medida que se percebia a necessidade de dar atenção às demandas específicas dos educadores sociais e às subjetividades evidenciadas através dos fazeres musicais no *setting* musicoterapêutico[8], observou-se que, tratando-se desses indivíduos, o contexto social e suas problemáticas deveriam ser considerados.

No decorrer da disciplina 'Música, Cultura e Sociedade'[9], em contato com a Teoria das Representações Sociais, enfocadas pela História Cultural e pela Psicologia Social, tendo como fundamentação, sobretudo, Chartier e Moscovici, esses estudos ampliaram a percepção sobre a possibilidade de não se abandonar a dimensão social em função da individual. Duarte (2002) também foi abordado por observar que a psicologia social apresenta o enfoque que transcende a dicotomia 'sujeito-objeto' e recorre a uma gama de mediações operadas pela relação fundamental do sujeito com os demais. O caráter original e subversivo de seu enfoque consiste em questionar a separação entre o individual e o coletivo, em contestar a participação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana (p.125).

Dessa forma, pensar em representações sociais é considerar a premissa que "não existe uma ruptura entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo, que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum" (DOTTA, 2006, p.18). Trata-se de uma forma de apreensão e conhecimento que se tem do mundo, do enfoque de uma modalidade de conhecimento coletivo, partilhado, que se forja no dia a dia, "objetivando-se" em novas formulações, obras e práticas, sem deixar de se "ancorar" também em formulações, obras e práticas já existentes e que ao se difundir, "naturalizando-se", implica em novas atitudes do sujeito na sua relação com o seu grupo tempo e espaço (MOSCOVICI, apud JODELET, 2001).

---

[8] *Setting* musicoterapêutico é o termo convencionado para designar o ambiente ou sala, juntamente com seus apetrechos e equipamentos, onde se desenvolvem os encontros musicoterapêuticos (QUEIROZ, 2003).

[9] Disciplina obrigatória da linha de pesquisa Educação Musical e Musicoterapia do Mestrado em Música-UFG, ministrada por Profa. Drª Glacy Antunes de Oliveira, Profa. Drª Magda de Miranda Clímaco e Profa. Drª Ana Guiomar Rezo Souza.

Oselame (2006) nota que este enfoque não é desconhecido na Musicoterapia, já que muitos textos da área tratam da visão de mundo, de homem, do cliente e do musicoterapeuta, porém, através do conceito de representação social pode-se mergulhar em águas mais profundas, construir novos sentidos, em uma condição micro e macrossistêmica.

2.1 – Representações Sociais: alguns elementos teóricos e conceituais

Para uma compreensão mais expressiva sobre as representações sociais, pretende-se tecer um diálogo com diferentes autores, como Moscovici, Chartier, Jodelet e Pesavento. Assim, mais do que a apresentação de um conceito único, fechado, busca-se explorar este fenômeno em suas diferentes faces, traçando conexões com os temas previamente expostos: os educadores sociais, os adolescentes autores de atos infracionais e os espaços de privação de liberdade.

Sabe-se, no entanto, que este é um desafio, já que o próprio Moscovici (2009), considerado um dos teóricos que mais trabalharam com uma Teoria das Representações Sociais, alerta que se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é, por estar relacionado a esclarecimentos de questões históricas, sociológicas e psicológicas.

Etimologicamente, o termo representação tem origem no latim, *representatio, representationis*, que, segundo Abbagnano (1998, p.853), diz respeito a "aquilo por meio do qual se conhece algo; nesse sentido o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa". Por essa definição, fica evidenciado que representar está intimamente ligado a conhecer e que essa modalidade de conhecimento tem como suporte o simbólico.

Para Pesavento (2003, p. 40),

> representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente. (...) Há uma exposição, uma reapresentação de algo ou alguém que se coloca no lugar de um outro, distante no tempo e no espaço. Aquilo ou aquele que se expõe – o representante – guarda relações de semelhança, significado e atributos que remetem ao oculto – o representado.

Portanto, percebe-se que este tipo de representação não está restrito a uma maneira individual de pensar porque, contrariamente, o que se pensa depende das representações de outros indivíduos (MOSCOVICI, 2009).

Quando se tem a ideia de que um adolescente que cometeu um homicídio possui uma má índole e precisa sofrer pelo que fez, essa é uma representação transmitida, é o produto de uma sequência de elaborações e mudanças que ocorreram no decurso do tempo, resultado de sucessivas gerações. As representações sociais, portanto, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Elaboradas socialmente, elas dão sentido ao mundo, fazendo-o compreensível e possibilitando interpretar, pensar e agir sobre a realidade.

Jodelet (2001 apud DOTTA, 2006) explica que as representações são criadas pela necessidade das pessoas de estarem informadas sobre o mundo que as cerca, ou seja, as pessoas precisam se ajustar, saber como se comportar, dominar física e intelectualmente o mundo, além de identificar e resolver problemas que se apresentam nele, para assim não se sentirem ignorantes.

De acordo com Moscovici (2009), as representações demandam um constante processo de tornar familiar algo não-familiar, isto é, tornar comum e real algo que é incomum, através de uma série de ajustamentos. Aquilo que é estranho ao indivíduo pode provocar medo e tensão por sinalizar a perda dos marcos referenciais, a ruptura do contato com aquilo que propicia sentido de continuidade; por isso

> o ato da re-apresentação é um meio de transferir o que nos pertuba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (ibid., p. 56-57).

Muitas vezes, as representações podem apresentar um caráter contraditório, já que se configuram como interesses de grupos que lutam para dar à realidade o sentido resultante de sua própria leitura de mundo. Para Chartier (1990), as representações são entendidas como classificações que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, elas aspiram à universalidade, apesar de sempre serem determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, ou seja, poder e dominação estão sempre presentes.

As representações não são discursos neutros; elas produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Elas permitem também avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constrói e propõe para si mesmo e para os outros. A tentativa de impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social é compreendida como uma luta de representações (ibid.).

Moscovici (2009, p.41) esclarece que as representações podem ser vistas como "entidades quase tangíveis", já que "uma vez criadas elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem". Elas são formadas por um conhecimento prático, o senso comum, que faz parte da vida cotidiana das pessoas e que se opõe ao pensamento científico (BRITO, 2008).

Assim, Moscovici (1990), comprometido em estudar como e porque as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, e como as ideias se transformam em práticas, atentou-se para a Psicanálise. Ao constatar o fato de que esta disciplina científica passou do mundo das ideias, do círculo dos intelectuais para os pensamentos, condutas, costumes de um grande número de pessoas, Moscovici criou os seus primeiros postulados sobre as representações sociais. Ora, se expressões de origem psicanalítica como *ato falho*, *complexos*, *traumas*, *repressão*, *neurose* são difundidas em discursos políticos, consultórios médicos, filmes e até em piadas, Moscovici concluiu que a Psicanálise é um modelo que, implantado na vida cotidiana da sociedade, dá forma a realidade (apud DOTTA, 2006).

Sendo assim, se até então os fatos eram explicados pela sabedoria acumulada, pelo senso comum, e se tornavam objeto de estudo da ciência, dali em diante o processo se invertera. As ciências inventam e propõem conceitos que auxiliam no cotidiano das pessoas, o que faz com que as concepções sejam sempre secundárias, ou seja, aquilo que é instituído pela ciência passa a ser legitimado pelo indivíduo (MOSCOVICI, ibid.).

Diante disso, remetendo ao contexto da Educação Social, quando se pensa sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - pensa-se na expressão de um novo projeto político para o país, com leis que propõem a compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Indivíduos tais como os educadores sociais passam a utilizar os conceitos e jargões previstos na legislação em seu dia-a-dia, porém, reelaborando este conhecimento de acordo com suas necessidades, segundo a sua própria conveniência, meios e materiais encontrados. Conforme o pensamento de Moscovici (2009), cada um aprende, do seu jeito, a

manipular os conhecimentos científicos fora do seu contexto próprio, impregnando-se do conteúdo e do estilo do pensamento que eles representam[10]. Entretanto, ainda que o ECA preconize mudanças no sistema, as representações de alguns líderes governamentais e outros profissionais da área, ainda firmadas em um velho paradigma, evidenciam práticas assistencialistas e segregadoras.

Moscovici (ibid.) pontuou que quanto mais a origem da representação é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna e, por conseguinte, mais difícil de ser mudada. E ainda, quanto menos conscientes da representação, maior se torna sua influência. Sendo assim, o estudo das representações sociais – de suas propriedades, suas origens e seu impacto – pode se constituir como um eficaz instrumento de análise, na medida em que desvelam pontos de vista comuns sobre questões da prática, do interesse coletivo em condições pouco explicitadas. "Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e 'verdadeiras'", Minayo (1995, p.100) pondera que "as representações podem ser consideradas matéria prima para a análise do social e também para a ação pedagógica-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade".

Para a composição dessa teoria, Moscovici (ibid.) apoiou-se nos fundadores das Ciências Sociais, especialmente em Émile Durkheim (1978). No entanto, algumas diferenças distanciam o conceito de *representações* desses dois autores.

Na obra de Durkheim (ibid.), as *representações*, designadas como *coletivas*, abrangem uma gama ampla e heterogênea de conhecimento, são vistas como concepções estáticas que refletem a estabilidade dos fenômenos e entendidas como entidades explicativas absolutas.

Para Moscovici (2009), as *representações* são *sociais e* devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já se sabe. Para ele, trata-se de um erro querer incluir um raio de conhecimentos e crenças tão grande como sugere Durkheim, afinal "compreender tudo é perder tudo" (ibid., p.48). Ele ainda esclarece que

> as representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para

[10] Observa-se que as interpretações dos conceitos científicos não são consideradas inferiores, ou mesmo como uma vulgarização destes, mas como a formação de outro tipo de conhecimento adaptado (MOSCOVICI, 2009).

> sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis (MOSCOVICI, 2009, p.48).

Este autor, então, desenvolveu uma teorização que se adequa a sociedades modernas, caracterizadas pelo pluralismo e rapidez das mudanças econômicas, políticas e culturais. Para alguns analistas, os argumentos de Moscovici possuem uma força maior no contexto pós-moderno (apud FARR, 1995). Entre esses autores, Arruda (2002) defende que a pesquisa de Moscovici surgiu antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante na Psicologia e nas Ciências Sociais, no qual ainda prevalecia o enfoque behaviorista.

Assim, ao invés de se voltar totalmente para o lado estático do coletivo, tal como fez Durkheim, Moscovici priorizou a interação entre o individual e o social, em seu caráter dinâmico, vendo as representações como dinâmicas, uma versão em constante transformação do objeto que tenta elaborar. Por isso, para ele, as representações devem ser explicadas não de forma absoluta, mas por sua estrutura e mecanismo interno.

Na opinião de Guareschi (1995), as diferenciações entre o conceito de representação de Durkheim e de Moscovici são sutis, e para uma compreensão mais facilitada, este autor apresentou a seguinte comparação: as representações coletivas se assemelham a uma *endemia*, já que se transmitem vagarosamente pelas gerações; sendo comumente denominadas de tradições; enquanto as representações sociais estão mais próximas ao conceito de *epidemia*, pois se espalham rapidamente por toda a população, mas possuem um curto período de vida, assim como a moda.

Ressalta-se, no entanto, que os estudos de Moscovici sobre as representações sociais contribuíram significativamente com a Psicologia Social, rompendo com a separação radical, defendida por Durkheim, entre representações individuais e coletivas, ao sugerir que as primeiras deveriam ser do campo da psicologia, enquanto as últimas do campo da sociologia. Assim, a teoria de Moscovici é frequentemente classificada como uma forma sociológica de Psicologia Social (FARR, 1995).

Outro ponto a ser abordado sobre as representações sociais é como estas estão imbricadas aos processos de comunicação. Para Moscovici (2009, p.22), "as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação" assim como, "a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações". É

através da comunicação que as condições estruturais, os sistemas de valores, normas e símbolos são revelados e a transmissão das representações ocorre.

Quanto à estrutura das representações sociais, estas possuem duas faces indissociáveis, como a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica (MOSCOVICI, 2009). Dos desdobramentos desse pensamento, Moscovici introduziu dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Dotta (2006, p.20), de forma lacônica, esclarece que "duplicar um sentido por uma figura abstrata, materializar um objeto abstrato, é chamado de objetivação e duplicar uma figura por um sentido, proporcionar um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, é chamado de ancoragem".

A capacidade de criar e utilizar símbolos são próprios do homem, e este é, a todo tempo, marcado, afetado e transformado pelo simbólico. Desta forma, percebe-se como a dimensão simbólica está fortemente arraigada às representações sociais, uma vez que o símbolo é por natureza um elemento representativo, isto é, ele significa uma outra coisa, "evoca presença apesar da ausência" (JOVCHELOVITCH, 1995, p.74). A autora esclarece que,

> através de símbolos, coisas diferentes podem significar umas as outras e podem mergulhar umas nas outras; eles permitem uma variabilidade infinita e, ainda assim, são referenciais. Assim, é da essência da atividade simbólica (...) o reconhecimento de uma realidade compartilhada (ibid., p.75).

Portanto, nessa perspectiva, o indivíduo está inserido em uma rede de significados já constituídos e suas construções simbólicas partem daquilo que já foi estabelecido. Isso não quer dizer que ele esteja condenado a reproduzi-la, mas vive uma permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e os seus próprios desejos. Pesavento (2003) observa ainda que no domínio das representações, o símbolo permite que outros sentidos se manifestem.

> As representações (...) são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (p.41).

Ao refletir sobre as representações internalizadas no inconsciente coletivo e sobre a construção da ordem simbólica na sociedade, há uma aproximação do conceito de *imaginário*. Se por um lado as ideias e imagens dos indivíduos sobre a realidade não são propriamente a realidade, mas sim uma representação desta, por outro lado são também uma outra forma de existência da realidade. Portanto, o *imaginário* vem a ser uma representação do real, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade (PESAVENTO, 1995).

> O imaginário é histórico e datado, ou seja, cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito (id., 2003, p.43)

Esta autora esclarece ainda que o imaginário pode ser visto a partir de três dimensões: a real, a ideológica e a utópica. A dimensão real são as ideias, coisas e sensações que possuem verossimilhança com o mundo vivido. Por outro lado, "o imaginário contém um componente de intencionalidade, de manipulação do que se poderia chamar de 'ilusão ao espírito', ou ideologia" (ibid., p.1). Sendo assim, a dimensão ideológica prima pelo controle, pelo gerenciamento, constituindo-se por uma intenção deliberada. Visto ainda sob outro ângulo, o imaginário comporta também uma dimensão utópica, de sonhos, de desejo, de vir-a-ser, a esperança de outra possibilidade de vida frente à fatalidade imposta pela ordem social.

Dando continuidade à exploração de diferentes compreensões sobre as representações sociais, no item a seguir procura-se investigar como esta teoria dialoga com outras áreas, sua aplicabilidade em outros campos e, de forma mais específica, procura-se traçar conexões com a Música.

2.2 – Representações Sociais e Música

Uma vez que as representações sociais regem as relações das pessoas com o mundo, interferindo em processos variados como a difusão e assimilação de conhecimentos e a definição das identidades pessoais e sociais, estas podem ser abordadas ao mesmo tempo como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao

pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Sendo assim, ao refletir sobre representações sociais, é devidamente apropriado considerar os aspectos constituintes (os processos) e os constituídos (os produtos ou conteúdos) (DOTTA, 2006).

Nesse sentido, ao introduzir a ideia de processo e produto, esta teorização aproxima-se de outras áreas e passa a servir de ferramenta para outros campos, como a Saúde, a Educação, a Arte e o Meio Ambiente. No campo das Artes, em especial na Música, Duarte (2002) afirma que

> a abordagem das Representações Sociais é um modelo conceitual capaz de explicar processos de criação e apreciação artísticas integrando aspectos históricos, sociais e culturais com processos psicológicos individuais. Ela nos permite analisar o fenômeno musical em seu duplo papel, tanto como produto da realidade social quanto como parte do processo de construção dessa realidade (p.126).

A música, a partir desse ponto de vista, não é compreendida apenas como uma manifestação individual, fruto da mente brilhante de determinados artistas, desconectada com o universo ideológico, sócio-histórico. A música não é considerada exclusivamente como um sintoma, um presságio, ou mesmo como um produto acabado, mas como um elemento integrante da própria História. Ela influencia e é influenciada, ela reflete e refrata uma dada realidade, "num processo de constante iteração dialética e recriação permanente" (FREIRE, 1992, p.7). Portanto, Clímaco (1998) assinala que

> como elemento constitutivo da sociedade, sujeito à sua temporalidade, a música não apenas reflete o que existe neste social, mas é capaz de constituir o novo, lançando possibilidades de novas estruturas, no que diz respeito à sociedade e à própria arte. A música significa e ressignifica, estabelece uma relação intricada com o tempo e com a sociedade com a qual interage, ajudando a constituí-los.

Essa capacidade da música em incorporar a dinâmica do social é devido a sua estrutura simbólica. Em suas notas, acordes e cadências intricados em suas repetições, imitações, tensões-resoluções, consonâncias, a música articula sentidos e significados; "não um universo fixo de significados, mas um universo de possibilidades de novas ordenações e significações" (FREIRE, 1994, p.128).

Dessa forma, os símbolos musicais são modos de representação construídos a partir do sonoro, mas a natureza dinâmica da música recusa qualquer fixação definitiva de um

código, oferecendo uma pluralidade de interpretações. Para Barbosa (2007) a lógica do sonoro se pauta na sensação, e por isso a música, efetivando um processo constante de atualização em que interagem sensações, percepções e novas codificações, possibilita a criação e a ressifignação das relações simbólicas.

Como bem nota Wisnick (1989, apud DUARTE E MAZZOTTI, 2006) sobre a natureza polissêmica da música:

> um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada "brega" pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado (p.1288).

Em ressonância a esse pensamento, Nattiez (1990, p. 34) afirma que "o simbolismo musical é polissêmico, porque quando ouvimos música, os significados que ela toma, as emoções que ela evoca, são múltiplas, variadas, confusas".

Assim, a música não se restringe aos processos intelectuais, mas promove uma articulação constante entre pensamento (domínio dos sistemas simbólicos) e sentimentos (experiências). Ao mobilizar as emoções, as obras musicais favorecem o contato com aquilo que já foi vivenciado, evoca lembranças e conduz aos jogos do *imaginário*. Conforme aborda Sekeff (2002, p.20) "a música, linguagem icônica, carregando em seus flancos o inconsciente, sempre traz uma lacuna que é preenchida pelo imaginário do receptor da escuta. O discurso musical é essencialmente multívoco, com os sons expressando mais do que 'dizem'".

Tratando sobre os diferentes processos que estão articulados com a música, Swanwick (2003) ressalta o caráter simbólico das obras musicais, tornado-as capazes de compartilhar sistemas de significados e conectar-se a outras formas simbólicas. Para ele

> a música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento (ibid., p.22-23)

Suzanne Langer (apud LEHMANN, 1993) caracteriza o sistema de símbolos musicais como um dos mais poderosos e profundos e compara-o aos sistemas da linguagem, da literatura e da matemática. A autora afirma que, do mesmo modo que é imprescindível conhecer a dimensão simbólica desses sistemas, todas as pessoas deveriam conhecer também a dimensão simbólica da música.

Como dito anteriormente, a música não se restringe a um universo fixo de significados e, conforme Freire (1994) explica, os símbolos musicais articulam também com latências e resíduos de significados:

> os signos utilizados na linguagem musical reportam-se à rede simbólica presente no momento histórico de sua elaboração, mas também os signos utilizados podem ser investidos de outras significações que não correspondem a esse mesmo momento histórico, assim como podem portar, residualmente, significados elaborados em momentos históricos outros, e que portanto, estão sendo utilizados através de um processo de re-significação (p.128).

Esta autora considera, portanto, que três níveis de significados são articulados em uma obra musical: significados residuais, atuais e latentes. Os significados residuais, como o próprio termo indica, estão relacionados aos signos remanescentes de outras épocas, outros lugares. Os significados atuais são as ordenações que estão acontecendo na atualidade, enquanto os significados latentes provêm de estados não vividos, mas que a arte já sinaliza.

A coexistência desses significados, ou a concepção de que passado, presente e futuro estão instaurados e se entrecruzam em uma obra musical é o que Freire (ibid.) denomina de "tempo múltiplo". Esse conceito mostra como as tramas sociais são inerentes à música e inviabiliza a redução ou simplificação do significado musical, opondo-se aos teóricos que desconsideram o social, o histórico.

A obra musical é construída pelas experiências, desejos, aspirações e reflexões da vida do compositor. Nota-se, no entanto, que ainda que se queira restringir às vivências desse indivíduo, este interage com outras pessoas e compartilha configurações simbólicas com diferentes grupos sociais, pautando sua identidade, o que faz com que a obra musical produzida transcenda o indivíduo e seja tanto uma expressão social como um produto histórico.

Por isso, retomando as considerações de Freire (1994) e Clímaco (2008), cada obra musical traz entranhada em si mesma a dinâmica do "tempo múltiplo" que perpassa e

transforma o imaginário de um povo ou grupo social, se consistindo em um dos suportes representativos desse imaginário. Assim, pode ser dito que a música é constituída por elementos atuais, residuais e latentes, assim como é constituída pelas dimensões real, utópica e ideológica do imaginário que incorpora e ajuda a efetivar, o que possibilita observar constantes e diferentes processos de ressignificação.

Toda essa potencialidade da música, utilizada em ambiente terapêutico por um profissional musicoterapeuta, mobiliza e revela investimentos afetivos, perceptivos e cognitivos, o que pode conduzir o cliente a uma maior compreensão de si mesmo e da realidade que o cerca. Assim, nos próximos itens pretende-se explorar esses aspectos da música em Musicoterapia, apresentar alguns dos princípios norteadores dessa terapêutica, bem como delinear algumas considerações acerca desse espaço como um campo do representacional.

2.3 – Musicoterapia: encontro entre a música e a terapia

Como o próprio nome propõe, a Musicoterapia é uma fusão entre música e terapia. Trata-se ao mesmo tempo de uma arte, uma ciência e um processo interpessoal que estuda a relação do homem com o som/música (BRUSCIA, 2000).

No entanto, apesar de a música ser utilizada com objetivos terapêuticos desde a antiguidade, pelos gregos, ela se tornou efetivamente um elemento terapêutico após a Segunda Guerra Mundial. Hospitais norte-americanos de veteranos de guerra recebiam músicos para tocar e cantar, e os médicos começaram a perceber consideráveis melhoras na saúde integral desses indivíduos a partir dessa atividade. Surgia, então, a necessidade de se formar um profissional que fosse músico e também terapeuta, o musicoterapeuta (WAZLAWICK, 2004; SILVA JÚNIOR, 2008).

De acordo com Moura Costa (2005), o corpo teórico da Musicoterapia foi construído a partir de outras disciplinas - como ocorre em qualquer outra ciência – que, integradas à música, foram metabolizadas em um novo e inconfundível campo do conhecimento. No Século XXI, a Musicoterapia pode ser considerada um campo autônomo, cujos profissionais compõem equipes multi, inter e transdisciplinares, como também atuam individualmente, obtendo resultados significativos, por meio de métodos e técnicas cada vez mais específicas.

O grande diferencial da Musicoterapia é a música. Por mais que essa afirmação pareça redundante, a chamada a essa reflexão se faz necessária por evidenciar o uso da arte musical como elemento primordial nesse processo terapêutico. Não apenas como uma forma de mobilização de emoção e sentimentos, mas como aquela que nutre a relação cliente/grupo - musicoterapeuta. Considerando as aplicações terapêuticas da música, Aigen (1998, apud QUEIROZ, 2003, p.61-62) destaca:

> seu valor catártico, seu valor como um dispositivo projetivo, sua habilidade para evitar as defesas, sua habilidade para alcançar áreas pré-verbais de conflito intra-psíquicos, suas qualidades transpessoais ou curativas, sua capacidade para facilitar a expressão emocional, sua habilidade para funcionar como objeto transicional, seu valor simbólico, entre outros.

Nota-se ainda a característica peculiar da música que, ao contrário de outras artes, é efêmera, abstrata, não palpável. Mesmo que seja gravada, a reprodução de uma música se esvanece no tempo, o que favorece sua exploração, estimula a criação, a re-criação, permitindo a fuga do pré-determinismo. Nogueira (2009, p.39), comparando a experiência auditiva à visual, mostra que

> o som é muito menos atado ao domínio material do que os objetos da visão. Estes têm um sentido de solidez, clareza e objetividade, características notavelmente ausentes na experiência auditiva. (...) A visão diz mais respeito a coisas e objetos, enquanto a experiência do som se volta mais para processos que para coisas, é fundamentalmente equívoca, polivalente e indeterminada. Livre de materialidades, o som consiste então em uma emanação em várias direções ao mesmo tempo.

Sobre os símbolos sonoros, o autor ainda observa que estes possuem “notável fluidez, uma vez que geralmente podemos articular e perceber mudanças de estado no meio sonoro mais rapidamente do que fazemos em relação aos padrões de luz” (ibid., p.40).

Os estímulos musicais são capazes de produzir efeitos variados sobre o organismo e psiquismo humano. No âmbito físico, McClellan (1994) esclarece que os efeitos físicos do som, por seu deslocamento no ar mediante ondas de pressão molecular, podem ser sentidos corporalmente, provocando reações como: mudanças no metabolismo; alterações da respiração, do pulso, da pressão arterial; ativação das glândulas de secreção interna; atuação no córtex cerebral, no ritmo cardíaco, no sistema neuroendócrino.

Considerando os aspectos psicológicos, emocionais, ao experienciar a música ativamente podem ser identificadas reações diversas que tanto podem ocasionar benefícios quanto malefício ao ser humano. A música pode provocar alterações no humor; alterar o tempo mental; incitar a variadas ações; despertar medo, raiva, ódio, amor, etc.

Quanto aos efeitos sociais que essa arte ocasiona, Cunha (2007) afirma que, por agregar muitas pessoas ao redor de uma fonte sonora compartilhando de um mesmo fato social, a música é a mais social das manifestações humanas.

> ao compartilhar músicas, as pessoas asseguram um espaço social individual e coletivo. As pessoas usufruem de um mesmo fato cultural que passa a se constituir em um significado pessoal e diferenciado para cada um. Ao compartilhar suas músicas, o ser humano garante espaços de convivência e participação social, reorganizando-se emocionalmente, reafirmando pautas identitárias e preferências musicais (CUNHA, 2007, p.6).

Para a musicoterapeuta Juliette Alvin (apud SEKEFF, 2002), a música é a mais social de todas as artes, criando comunicação entre as pessoas de múltiplas maneiras, já que nas atividades musicais o executante veicula e socializa conteúdos ao ouvinte, ainda que de modo indireto, como em uma performance gravada.

Moura Costa (1989) e Barcellos (1992) ressaltam, no entanto, que a musicoterapia não deve se pautar apenas nos efeitos da música, mas sim nos sentidos e significados que são atribuídos a ela em cada caso específico. Diferentemente das concepções da música como arte, que implicam na valorização de sua autonomia, a música, na abordagem da musicoterapia, não é percebida como "um fim em si mesma", mas como uma estrutura simbólica na sua possibilidade de significar e propiciar transformações.

O caráter polivalente da música permite que a musicoterapia seja um campo do representacional dotado de inúmeras possibilidades. Ao propor uma sistematização da práxis musicoterapêutica, Bruscia (2000) identificou quatro principais experiências musicais em musicoterapia: improvisar, re-criar, compor e ouvir música[11]. É importante salientar que cada uma destas refere-se a objetivos terapêuticos específicos, com aplicações terapêuticas diferenciadas, além de terem suas variações e poderem ser utilizadas de forma combinada.

Improvisar é sinônimo de "brincar" musicalmente, ou seja, cria-se uma situação para que qualquer coisa aconteça. Esse expressar-se espontâneo pode ser realizado através de

[11] Enquanto Barcellos (1998) defende o uso do termo "técnicas musicoterápicas", Bruscia (2000) denomina essas mesmas práticas como "métodos".

um instrumento musical, da voz ou do corpo, originando criações melódicas, harmônicas e/ou rítmicas. Ao mesmo tempo em que se promove uma desinternalização de materiais e estruturas por meio de uma catarse, essa experiência proporciona um processo de internalização de novas formas, materiais e estruturas geradas pela livre exploração (BARCELLOS, 1994).

A técnica da re-criação musical, diferentemente da improvisação, parte de um elemento conhecido, de um modelo. É oferecida uma estrutura para que o cliente desempenhe um comportamento ou um papel específico. Mais do que reproduzir, há a possibilidade de transformar.

Na composição musical tem-se também um processo de criação, porém posteriormente a este é feito o registro. Portanto, aquilo que inicialmente foi improvisado toma forma, organiza-se e codifica-se. Geralmente, os aspectos mais técnicos do processo são de responsabilidade do musicoterapeuta, que adequa o desejo do cliente à sua capacidade musical.

A audição musical é uma das experiências mais conhecidas, já que, em geral, as pessoas partem do princípio de que Musicoterapia é ouvir músicas que produzam uma sensação relaxante e agradável. Entretanto, o foco dos atendimentos musicoterapêuticos não se restringe na promoção de uma sensação prazerosa, mas este é determinado pela necessidade do cliente. A escolha das peças também não é feita aleatoriamente, mas "de modo a potencializar no encontro com a música um encontro do cliente consigo mesmo" (PIAZZETTA, 2005, p.1294). Ao considerar que o homem pós-moderno vive um ambiente ruidoso, que faz com que ele se distancie cada vez mais de si mesmo, a experiência de audição pode se tornar extremamente valorosa.

Para Sekeff (2002), no exercício da escuta ouve-se o discurso musical, mas também ouve-se a si mesmo, em razão da lacunosidade da música. "Como processo lacunar, incompleto de si, a escuta nos permite então ouvir uma fala diferente, que indo além do texto, não nos diz só do outro, mas do outro em nós, possibilitando-nos tomar a palavra" (ibid., p.28).

Em Musicoterapia, ao contrário da recomendação de obras musicais para determinadas patologias, considera-se a Identidade Sonora individual, isto é, a história sonoro-musical passada e atual do cliente (vivências sonoras intra-uterinas, do nascimento, infantis etc.). Além da Identidade Sonora individual ou ISO gestáltico, considera-se também o ISO complementário, o ISO grupal e o ISO universal (BENENZON, 1985).

O ISO complementário são as pequenas mudanças que operam no dia ou em cada atendimento musicoterapêutico, decorrentes do efeito das circunstâncias ambientais específicas. Como exemplo, um acidente de trânsito previamente ao atendimento pode alterar a expressão musical do cliente. O ISO grupal está relacionado ao contexto social em que o indivíduo está inserido. O ISO universal consiste em "uma identidade sonora que caracteriza ou identifica todos os seres humanos, independente de seus contextos sociais, culturais, históricos e psicofisiológicos particulares" (ibid., p.46). Por exemplo, sons dos batimentos cardíacos, da inspiração e expiração são conhecidos por qualquer ser humano e por isso pode resgatar memórias relacionadas à espécie.

Ao trabalhar com músicas que façam parte da vida do cliente, o musicoterapeuta consegue estabelecer com maior facilidade um canal de comunicação, e assim um vínculo terapêutico, objetivo primário de toda terapia. O musicoterapeuta utiliza da cultura em que o cliente está inserido para adentrar ao seu mundo, e como elemento comum, estabelecer contato (BARCELLOS, 1992).

Considerando-se isto, percebe-se que o surgimento de canções populares no *setting* musicoterapêutico é recorrente, principalmente em nosso contexto brasileiro. Assumindo características singulares na história desse povo, as canções populares representam a miscigenação étnica e cultural. Em decorrência de seu fácil acesso em diferentes camadas sociais, elas são reconhecidas e lembradas com facilidade. Conforme esclarece Tatit (2001), a canção popular é uma "forma híbrida" que mescla "melodia, letra e arranjo instrumental", assimilando as mais distintas influências (p. 223).

Em uma canção, linguagem verbal e musicalidade trabalham pela expressão de um conteúdo. Enquanto a palavra delineia objeto e sujeito, as notas dão profundidade vivencial. Assim, é possível obter um efeito bem diferenciado ao chamar o nome de alguém e realizar essa mesma ação cantando. Ao cantar o nome de uma pessoa é gerada uma ligação, uma unicidade afetiva, como se esta união se completasse na própria música (QUEIROZ, 2003). Também há que se considerar um outro aspecto da canção no espaço terapêutico. O cliente pode utilizá-la como forma de expressar suas próprias ideias e sentimentos, isto é, no ato de cantar o cliente apropria-se da mensagem de um outro (compositor), dando-lhe o sentido que lhe convém.

É também importante, em Musicoterapia, destacar o Princípio de ISO. Conforme formulado por Altshuler (apud BENENZON, 1985), acredita-se que o tempo musical empregado pelo musicoterapeuta deve corresponder ao tempo mental do cliente, para que

possam estabelecer contato. A palavra ISO é tomada do grego e significa igual. Assim, Altshuler (apud SILVA JÚNIOR, 2008) comprovou que a utilização de música idêntica ao estado de ânimo do cliente e seu tempo mental (hiperativo ou hipoativo) era útil para facilitar a resposta mental e emocional deste. Logo, os clientes depressivos estabeleciam um melhor contato com a música de andamento lento, e os clientes em estado de euforia, com a música de andamento rápido.

O Princípio de Compensação, apresentado por Poch Blasco (1988), mostra que através da audição de músicas, execução de um instrumento, canto ou dança, a música que se escolhe tem como função suprir as carências do indivíduo: seja a carência de descanso, devido a uma rotina carregada de atividades, seja de companhia, pela falta da referência de um grupo social ou a carência de alegria, causada por um momento de perda e/ou enlutamento.

A música associa-se também ao Princípio do Prazer (ALTSHULER, apud POCH BLASCO, 1999) através da estética, já que pela contemplação de uma obra de arte é possível experimentar sentimentos de gozo, satisfação, rejuvenescimento. A música restaura o estado de equilíbrio e ordem do corpo humano, assemelhando-se ao ato de beber água quando se tem sede.

Benenzon (1985, p. 47) apresenta como princípio da Musicoterapia também o objeto intermediário, que é "um instrumento de comunicação capaz de atuar terapeuticamente sobre o paciente mediante a relação, sem desencadear estados de alarme intensos". Dessa forma, o instrumento musical torna-se um transmissor que substitui o vínculo e mantém a distância. Ele pode ser tocado tanto pelo musicoterapeuta quanto pelo cliente, e ainda, mesmo sem o toque, pode vibrar frente à emissão sonora de ambos, o que gera uma vinculação íntima, mas de forma maleável e leve. Além disso, o autor identifica em sua prática clínica o objeto integrador, que desenvolve o papel da liderança em grupos musicoterapêuticos. Ele é, em geral, de fácil manejo, de grande volume e tamanho e de uma emissão rítmica potente; pertence à classe dos membrafones e é de percussão. Em sua obra *La Nueva Musicoterapia*, Benenzon (1998) trata ainda do objeto experimental, objeto catártico, objeto defensivo, objeto enquistado, e objeto corporal. Assim, os instrumentos musicais em musicoterapia são utilizados como objetos simbólicos, que possibilitam a expressão de conteúdos por parte do cliente e diferentes formas de comunicação entre este e o musicoterapeuta.

2.3.1 A produção de corpos sonoros e subjetividades no *setting* musicoterapêutico

A seguinte questão ainda permanece em aberto: que experiência é esta que a arte musical proporciona aos indivíduos em um *setting* musicoterapêutico? Fazendo uma aproximação com o pensamento de Vigostky que, em seu livro Psicologia da Arte (1999), afirma:

> a arte introduz cada vez mais ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (p.316).

A arte atinge, afeta, atravessa e cria no indivíduo uma dinâmica contagiante, possibilitando não somente que ele a transforme, mas que se transforme com ela (CHAGAS, 2008). A arte é um lugar em que o vir-a-ser do homem ganha visibilidade, sonoridade, sensibilidade através de um material (FERRAZ, 2005). A música em Musicoterapia toca o cliente, o corpo do cliente por meio de vibrações e sensações. E o corpo, quando tocado pela música, seja pelo som de uma canção gravada ou de uma voz rouca e trêmula pela emoção, pode ser preenchido por afetos.

Dessa forma, em um processo musicoterapêutico, corpo, som e música interagem. Os acontecimentos vão se constituindo no encontro do indivíduo com o seu corpo, com o corpo do outro, com o corpo dos instrumentos musicais e com o corpo da própria música (CRAVEIRO DE SÁ e VALENTIN, 2008). Acredita-se, portanto, que a experiência com a arte musical em Musicoterapia possibilita ao cliente a produção de *corpos sonoros* e subjetividades.

Assim, parte-se da concepção que *corpo sonoro*[12] constitui-se em um corpo capaz de produzir sons, isto é, "um corpo toma o nome de corpo sonoro, quando, estando em vibração, produz som. Fisicamente todos os corpos são sonoros, visto que todos eles são suscetíveis a vibrar" (NOGUEIRA, 1941, p.3).

[12] Na obra *Vers une musique expérimentale*, Schaeffer e Boulez (1957) também utilizam a expressão "corpo sonoro", mas remetem a dois sentidos distintos: o corpo do próprio som e o corpo produtor de som.

No entanto, devido à dureza do cotidiano, percebe-se que os indivíduos estão submersos em uma massa ruidosa que os tornam cada vez mais frenéticos em suas ações e menos musicais. Presos na exigência de uma comunicação verbal clara, exata, o corpo vai se tornando rígido, mecânico e a voz, linear e padronizada, sem saltos, sem modulações. O ser humano torna-se incólume às vibrações. Jourdain (1997), no entanto, esclarece que

> uma onda de som se esforça ao máximo para fazer vibrar um objeto. Mas os objetos podem ser rígidos e maciços, o que faz repelir o som. Apesar disso, para qualquer objeto há certas frequências nas quais ele alegremente entra na dança (p.61).

Em Musicoterapia, busca-se encontrar as frequências que mobilizam o cliente e conduzi-lo a um resgate de seus próprios sons. O musicoterapeuta convida o indivíduo a escutar a massa sonora do cotidiano que, de tão repetida, tornou-se esquecida, e a desvelar novas sonoridades, novas músicas.

Quando o corpo emana sons, abre-se espaço para os jogos de vibração e ressonâncias, assim como uma corda de violino: se solta, ao ser dedilhada não soa muito forte, mas quando esta mesma corda é colocada em um instrumento, o som por ela produzido pode ser ouvido por todo o salão de concertos. O som da corda foi reforçado pelo corpo do instrumento, fazendo com que o espaço vazio no seu interior vibre (MCCLELLAN, 1994). Este é o papel do musicoterapeuta na produção de um corpo sonoro ao utilizar o seu próprio corpo para potencializar os sons do cliente através da música.

Explicita-se, no entanto, que o que é chamado de sonoro em musicoterapia não é uma ação puramente auditiva, mas "nós vemos sons, sentimos a textura de sons, sentimos a pressão de sons em nossos ouvidos, em nossos órgãos, mas sentimos também seu cheiro, vemos os instrumentos que os produziram, sentimos a ação de um movimento de um corpo sobre o outro" (FERRAZ, 2005, p. 76).

Desta forma, a sonoridade conecta-se aos outros sentidos do corpo e, por conseguinte, conecta-se com a vida.

> Como a música é energia tornada audível, uma composição manifesta uma qualidade de vivacidade ao surgir do silêncio, evolui através de eventos que moldam a personalidade e mergulha novamente no silêncio. Se o estado de vivacidade é manifestado em sonoridade, então estar vivo é ser sonoro. Como a música dá coerência a sucessões de sons, satisfaz a necessidade de

> encontrar coerência e um sentido de propósito nos acontecimentos de nossa própria vida (MCCLELLAN, 1994, p. 144)

Todo esse movimento de tornar audível o que foi silenciado pelo desgaste do tempo favorece ao cliente a produção de subjetividades e abre caminhos às ressignificações no *setting* musicoterapêutico. Nesse contexto, as subjetividades são entendidas não como algo afastado do mundo, incluso do indivíduo, mas como um espaço íntimo que se relaciona com o mundo social: "o resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia etc." (GUATARRI e ROLNIK, 1986, p. 34).

Assim, a produção de subjetividades em musicoterapia visa "instrumentalizar o indivíduo para a busca de uma expressão criativa" (LIBERMAN, 1997, p.378). E transformar um corpo que foi silenciado pelas normas da sociedade, por suas frustrações e medos em um corpo que permite ser capaz de emitir sons, de conhecer, de investir, de criar a si mesmo sonoramente e ainda interagir com o mundo contemplando e/ou contestando as paisagens sonoras ao seu redor é o ideal musicoterapêutico.

2.3.2 Processos Grupais em Musicoterapia

A Musicoterapia pode ser aplicada tanto individualmente como em grupo. No entanto, ainda que os princípios sejam os mesmos, há uma diferenciação significativa entre esses dois processos.

Devido aos atendimentos em grupo abrangerem um número maior de clientes, há um crescente interesse por parte das instituições na realização desse tipo de trabalho (YALOM, 2006). Em contrapartida, percebe-se, por um lado, a necessidade de um desenvolvimento continuado por parte dos musicoterapeutas visando alcançar um perfil específico desejável a um coordenador de grupos e, por outro lado, é necessário que a classe inclua, em seus eventos e em projetos de pesquisa, discussões teóricas e produções sobre as especificidades dos processos grupais em Musicoterapia, contribuindo para aprofundamento dos estudos.

Considerando-se as razões supracitadas e também por esta pesquisa propor atendimentos musicoterapêuticos em grupo aos educadores sociais, este item propõe-se a

construir um diálogo com alguns autores que tratam de Processo Grupal, independentemente de suas abordagens teóricas, considerando suas percepções sobre os acontecimentos que ocorrem em um grupo terapêutico.

Para Yalom (2006), se em um processo individual o cliente tem um tempo a mais para se revelar para o terapeuta, em um grupo terapêutico, em um breve período os membros começam a ser eles mesmos: interagem com os outros da mesma forma que em sua esfera social, criando no grupo o mesmo ambiente interpessoal que sempre habitaram. O grupo terapêutico, portanto, se constitui como um microcosmo social, uma miniatura do universo social de cada membro.

Outra diferença apontada por esse autor é que o comportamento do cliente em um grupo terapêutico configura-se como um dado preciso e não possui os pontos cegos dos relatos pessoais. Uma interação rica e dinâmica é estabelecida entre os membros e o ambiente do grupo, isto é, os membros moldam o seu próprio microcosmo social, que por sua vez evoca comportamentos defensivos característicos de cada um.

Assim sendo, quanto mais espontânea a interação entre os participantes de um grupo, mais rápido e autêntico será o desenvolvimento do microcosmo social. Isto aumenta a probabilidade de as questões problemáticas centrais de todos os membros serem evocadas e abordadas (YALOM, 2006).

De acordo com Ribeiro (1994),

> no grupo terapêutico, as pessoas podem experienciar o verdadeiro sentido da existência à procura de sua essência. Ali se vêem e se sentem a dor, a angústia, a raiva, o amor, a alegria, o medo, a tristeza, todos os sentimentos humanos à procura de sua inteligibilidade, de sua lógica interna (p. 10).

Portanto, no grupo terapêutico não apenas forma-se um microcosmo social, onde o comportamento mal-adaptativo dos membros é demonstrado claramente, como também se cria um laboratório para a transformação desses comportamentos. Considerando que a história de vida de todo ser humano é marcada pelo pertencimento a inúmeros grupos sociais e sendo por meio desses que as características sociais mais amplas agem sobre os indivíduos, o grupo terapêutico pode vir a ser um espaço para aprendizagem e desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Didier Anzieu (1993), entretanto, indica a artificialidade desse microcosmo quando afirma que o grupo não consegue se manter preso apenas à sua trama simbólica, mas

sempre recorre à criação de uma realidade imaginária. Para esse autor, o grupo possui tanto uma realidade externa, física e social, quanto uma realidade interna que gera o surgimento do fenômeno chamado “ilusão grupal”.

Yalom (2006) esclarece que, apesar do grupo terapêutico ser artificial por suas condições de formação, é um lugar real por promover experiências de vida naturais, em que a realidade psicológica permite que um membro se conecte mais profundamente a outro do que a outras pessoas de seu cotidiano.

Esse “universo de significações imaginárias” do grupo é fundamentado pelo imaginário social, isto é, as normas e contatos estabelecidos no grupo terapêutico partem da forma com que as pessoas inventam suas relações com o mundo, com as pessoas, partem de suas representações sociais sobre coletividade (FERNANDÉZ, 1992).

Todas essas reflexões se fazem conexas aos processos grupais musicoterapêuticos, e para que estes sejam mais bem compreendidos pelo musicoterapeuta, além dos elementos que naturalmente são considerados na “leitura da dinâmica do grupo”, devem ser observados aspectos fundamentais que ocorrem nas experiências musicais, sejam elas expressivas ou receptivas. A leitura musicoterapêutica, em um grupo, requer uma maior abertura dos sentidos do musicoterapeuta. Além da observação da postura corporal, da linguagem, das expressões faciais e dos maneirismos dos participantes de um grupo, que normalmente são objetos de uma leitura da dinâmica grupal, há que se considerar também os corpos sonoros em suas vibrações, frequências e ressonâncias; os sentidos e significados das expressões musicais dos participantes do grupo; a escolha e o manuseio dos instrumentos musicais ou dos objetos sonoros; e ainda os diferentes papéis assumidos pelos participantes durante as experiências musicais.

Por isso, através do diagrama apresentado a seguir, pretende-se discorrer sobre os processos grupais em musicoterapia, ressaltando a música como elemento diferencial nessa prática.

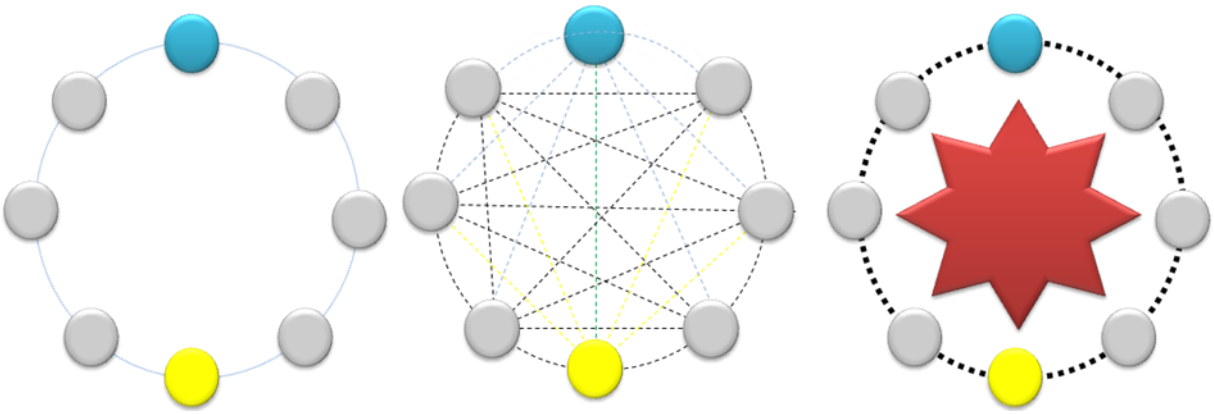


Figura 1 - Processos Grupais em Musicoterapia

O primeiro gráfico retrata o inicio de um grupo formado por seis participantes, um musicoterapeuta e um co-terapeuta. Para Ribeiro (1994), em grupos com até oito participantes normalmente não há necessidade de um co-terapeuta; mas é aconselhável para aqueles grupos de longa duração e com mais de doze participantes. Nota-se, no entanto, que essa ponderação é extremamente variável ao considerar a clientela que será atendida, já que determinados grupos exigem maior cuidado e atenção dependendo da faixa etária, dos transtornos ou necessidades envolvidos, sendo em alguns destes, significativa a presença de um co-terapeuta.

A esse respeito, Yalom (2006) alerta para o risco dos terapeutas, no momento da composição dos grupos, não se atentarem para questões ligadas à diversidade nas dimensões interpessoais, cognitivas e culturais dos membros e caírem em uma abordagem simplista e ineficiente quanto a um "tamanho único" relativa à formação de grupos. Faz-se necessário investir tempo e energia na seleção de clientes para a terapia de grupo, já que a composição de um grupo afeta radicalmente o seu caráter.

Em musicoterapia, pelo fato de a música afetar o indivíduo de forma intensificada, podendo desencadear processos regressivos e mesmo pela multiplicidade de ações que ocorrem no *setting* musicoterapêutico, é comum a presença de um co-terapeuta mesmo tratando-se de um grupo com um número reduzido de membros[13].

As musicoterapeutas Brandão e Leão (1998, p.37) ressaltam, no entanto, que trabalhar em dupla é um desafio, e para que essa "química" funcione, aspectos como confiança, respeito, empatia, segurança são fundamentais. Apesar da presença de dois

[13] Em alguns casos clínicos, como relatado por Brandão e Leão (1998), mesmo em atendimentos individuais a presença de um co-terapeuta pode ser eficiente.

terapeutas, a co-terapia supõe a ideia de singularidade, ou seja, um funcionamento complementar em que não haja lugar para qualquer tipo de jogo ou disputa de poder na condução do grupo, nem mesmo um deles seja visto pelo grupo como menor ou inferior (RIBEIRO, 1994)

Outra razão para um grupo ter uma dupla terapêutica é a possibilidade desta atuar desempenhando papéis masculino e feminino, isto é, os terapeutas podem favorecer a representação de um modelo familiar, incitando processos transferenciais. Para isso, não necessariamente há de se ter um homem e uma mulher, embora essa configuração possa facilitar a condução do grupo, por cada um ter diferentes percepções, posturas e relações com os membros.

Ainda sobre o número de participantes em um grupo musicoterapêutico, destaca-se a importância de haver um número par de participantes. Isto porque muitas das experiências musicais em Musicoterapia são desenvolvidas em duplas, favorecendo o compartilhamento de sentimentos e o estabelecimento de vínculo devido à proximidade, ou também o contrário: a compreensão das dificuldades de relacionar-se com determinados membros.

A oferta de ajuda profissional é a razão inicial dos membros estarem ali, apesar das particularidades de cada uma destas razões. Por isso, ainda no primeiro gráfico, percebe-se que os membros são estranhos uns aos outros e a principal força que unifica o grupo parte dos musicoterapeutas.

Quando um grupo se inicia, os musicoterapeutas devem atuar como "guardiões" (YALOM, 2006), prevenindo atritos e evitando que os membros se exponham demasiadamente ou tenham experiências negativas até que o grupo esteja maduro e estável o suficiente para administrar os conflitos. Para isso, os musicoterapeutas devem trabalhar em prol da construção de uma cultura grupal que assegure um espaço permeado por "confiança, permissão para se expressar, motivação e coesão" (RIBEIRO, 1994), além de reconhecerem e deterem quaisquer forças que ameacem a coesão do grupo tais como: atrasos, ausências, formação de subgrupos etc. (YALOM, 2006).

Ao contrário da atuação mais direta nos atendimentos individuais, no grupo terapêutico o musicoterapeuta pode assumir posições diferenciadas: ora mais observador e silencioso, atentando para a expressão da musicalidade de cada membro e buscando identificar as identidades sonoras (ver p.51-52), ora mais participativo, fazendo intervenções verbais, paraverbais/musicais (mímica verbal; variações na forma de emissão e no tom de voz,

na intensidade e no ritmo da fala, bem como variações das inflexões rítmico/sonoras da mesma), musicais propriamente ditas (sonoras, rítmicas, melódicas, harmônicas) e corporais (gestos posturas e olhares) (BARCELLOS, 1992).

Assim, conforme caracterizado no segundo gráfico, no decorrer do processo os participantes sentem-se cada vez mais aceitos e engajados, e todos, de alguma forma, afetam e são afetados. A música, por ser um elemento que acontece no tempo, mas não se prende a ele, agencia esse processo, permitindo a interação e/ou simultaneidade de ações, sem grandes perigos de "invasão" do espaço do outro.

Como afirma Craveiro de Sá (2003), esse campo de forças criado pela música possibilita um espaço de escuta compartilhada, conduzindo a um complexo mundo de sensações, percepções e criações. Destinada a vibrar e a fazer vibrar aqueles que dela se aproximam e a engajá-los em um movimento produtivo, a musicoterapia, entrelaçada à música, enuncia possibilidades de produzir mutações no campo da subjetividade.

As linhas tracejadas do segundo gráfico também retratam a complexidade do processo grupal, no qual fenômenos como resistência, transferência, projeção, identificação, regressão, entre outros, não ocorrem apenas em direção ao musicoterapeuta, mas a qualquer membro do grupo, constituindo uma trama rica de conteúdos intra e interpessoais.

No terceiro e último gráfico, visualiza-se a transformação das inúmeras linhas em uma única forma maciça, que expressa a totalidade do grupo, a constituição de uma matriz. Para Ribeiro (1994, p.35), "matriz é um conceito holístico, onde o grupo é visto como diferente e anterior à soma de suas partes". Este não é um conceito percebido logo no início do grupo, mas demanda interação e entrega. Este autor, compartilhando suas experiências como coordenador de grupos terapêuticos, revela que "após umas dezesseis horas de grupo, temos a impressão de que sua matriz pode ser sentida e até delineada" (ibid., p.36) Nessa perspectiva, o grupo pode ser visto como uma pessoa coletiva e, como pessoa, vive todos os mecanismos dos indivíduos que o compõem, apenas de maneira mais complexa e grupal.

A esse conceito aproxima-se o que Benenzon (1985, p.44) chama de ISO grupal, já apresentado anteriormente[14]. Intimamente ligado ao esquema social em que o indivíduo se integra, este necessita de certo tempo para se estabelecer e estruturar-se e dependerá muitas vezes da boa escolha do grupo e do conhecimento do musicoterapeuta acerca dos ISOS individuais de cada membro. Fundamental para conseguir uma unidade de integração em um

[14] Ver p. 52.

grupo terapêutico em um contexto não-verbal, o ISO grupal é uma dinâmica que flui no grupo como a síntese em si mesma de cada identidade sonora (ibid.).

Portanto, na visão desta pesquisadora, após um número considerável de atendimentos musicoterapêuticos em grupo, em que os membros se mostrem engajados com o processo e comprometidos com a produção de corpos sonoros e subjetividades, é possível identificar uma *matriz grupal musical*, isto é, o grupo passa a ter uma identidade sonora bem delineada, uma musicalidade própria. É comum o grupo eleger suas próprias músicas que contenham suas representações sociais. Também os membros passam a desempenhar com maior facilidade o papel de porta-voz do grupo, trazendo músicas significativas para outros membros, como que mais sensíveis ao inconsciente coletivo grupal.

Ribeiro (1994) cita também como um fenômeno muito significativo em um processo terapêutico grupal a terapia vicária ou terapia de carona. Mesmo que um membro permaneça em silêncio por toda uma sessão, muitos conteúdos internos poderão ser trabalhos. Ou seja, a escuta atenta e a identificação com uma experiência relatada pode ocasionar mudanças. Outro fenômeno semelhante que ocorre nos encontros musicoterapêuticos é a ressonância. Como explicado pela Física, um corpo é capaz de vibrar solidariamente com uma frequência imposta por outra fonte, ou, por exemplo, "se colocássemos dez diapasões da mesma frequência em pé um ao lado do outro e depois tocássemos em um deles para que emitisse seu tom, os nove diapasões restantes também soariam" (MCCLELLAN, 1994, p.27). Desta maneira, um som expresso por um membro pode ressoar em todos os outros membros do grupo, permitindo sentir a música de maneira intensa, bem como os sentimentos a eles associados.

No decorrer de todos os processos grupais aqui evidenciados, percebe-se que "o paciente ora reflete diante do grupo seu mundo íntimo ligado ao inconsciente grupal, ora reflete pessoalmente o inconsciente grupal introjetado em seu mundo particular" (RIBEIRO, 1995, p.44).

Nesse sentido, nos atendimentos musicoterapêuticos em grupo a música pode, em uma complexa dinâmica entre o pessoal e o social, tanto refletir como refratar as subjetividades dos participantes, através de diversos elementos musicais. Toda essa teia sonora, em que o membro do grupo escuta e é escutado, se expressa musicalmente e também se torna a própria expressão musical, produz vibração e vibra como um corpo sonoro possibilita o aparecimento de novas representações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência musicoterapêutica intersubjetiva.

2.4 Musicoterapia e Representações Sociais: uma aproximação

A trajetória construída até aqui oferece apontamentos sobre como a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para a compreensão dos processos vivenciados nos diferentes *settings* musicoterapêuticos, isto é, de que forma a Musicoterapia se constitui campo do representacional. Ressalta-se, no entanto, a atualidade das discussões em uma perspectiva histórica, cultural e social por parte dos teóricos da Música e da Musicoterapia, que vêm gradualmente participando de eventos científicos com apresentações de trabalhos envolvendo teorias das representações sociais nas áreas da História Cultural e da Psicologia Social. Assim, nesta pesquisa, ao propor aproximações da Musicoterapia com tais teorias, não se tem a pretensão de esgotar a complexidade envolvida na discussão dos temas propostos, mas sim de apresentar determinados parâmetros para reflexão e associação de ideias.

Nesse sentido, quatro pontos foram identificados e terão seus desdobramentos apresentados a seguir. São eles: 1) as representações sociais auxiliam o musicoterapeuta a compreender o cliente de forma mais abrangente, como sujeito social, histórico e cultural; 2) a musicoterapia pode facilitar mudanças nas representações sociais de um indivíduo ou de um grupo; 3) o musicoterapeuta deve compreender as suas próprias representações sociais; 4) as representações sociais permitem valorizar a dimensão social sem anular a dimensão individual, viabilizando uma terapêutica imbricada com a cidadania, com a ética e a política.

González Rey (2007) nota que as representações sociais e os diversos discursos hegemônicos no interior da sociedade aparecem como sentidos subjetivos nas configurações dos clientes atendidos e possuem um forte peso na organização dos problemas que surgem na terapia. Como exemplo, o autor mostra que valores regidos por dinheiro, falta de vínculos e despersonalização do cotidiano são alguns dos elementos providos pelo sistema no qual a sociedade atual está estruturada, o capitalismo. Estes, então, facilitam sentidos subjetivos associados à vivência da solidão, do vazio. Ao pensar nos educadores sociais, sujeitos desta pesquisa, pode-se ponderar que o contexto de violência e mudanças constantes possibilita sentidos subjetivos associados à ansiedade, à incerteza, à desconfiança e ao medo.

Primeiramente observa-se que o indivíduo, ao iniciar um tratamento musicoterapêutico, vem investido de suas representações sociais. Portanto, a identificação dessas representações permite ao musicoterapeuta compreender o cliente de forma mais

abrangente, perceber sua condição de sujeito social, histórico e cultural, seus processos complexos e constitutivos.

Valendo-se desse pensamento, Schapira et al (2007) comenta que o estudo das representações sociais é de grande importância para compreender a construção, estruturação e a dinâmica dos subgrupos sociais aos quais pertencem os clientes da Musicoterapia.

Barcellos e Santos (1996) mostram ainda como a cultura se estabelece como uma articulação, uma trama de representações sociais:

> a influência da cultura, do social se faz sentir, não só no compositor, mas também na forma de cada ouvinte, ou mesmo executante, decodificar ou atribuir sentidos à música (...) Não se pode deixar de considerar o contexto social em que se desenvolvem as vivências humanas e nem pretender caracterizá-las como únicas e puramente individuais. (...) A cultura condiciona as relações de cada indivíduo com a natureza e com os outros homens, não se podendo, a rigor, falar, por exemplo, de uma apreensão da música puramente pessoal, mas sempre de uma imbricação entre o biográfico e o social. O indivíduo escuta com o ouvido de sua cultura, de sua época (p.14-16).

Então, diferentemente de um modelo reducionista que, orientado em uma única direção, enfoca o aspecto biológico, categorizando o cliente a uma patologia e desconsiderando o contexto em que ele está inserido, um modelo pautado na complexidade e que transita entre os âmbitos individuais e sociais, assim como propõem as Teorias das representações sociais, pauta-se na concepção de que os transtornos individuais estão intimamente vinculados às configurações subjetivas sociais. Assim, entender essas configurações e a musicalidade que emana destas abre novos caminhos para o tratamento musicoterapêutico desses transtornos.

Sendo a música ferramenta chave do processo musicoterapêutico, um elemento constitutivo da sociedade capaz de evidenciar representações sociais, observa-se que a Musicoterapia pode facilitar mudanças nas representações do cliente ou do grupo atendido. Assim, as experiências musicais musicoterapêuticas favorecem a percepção das representações sociais vigentes e, como bem salienta Clímaco (1998), pela dinamicidade da música, há a possibilidade de constituir o novo, lançar possibilidades de novas estruturas, ressignificar. Desta forma, a Musicoterapia torna-se um campo do representacional, isto é, há um desvelamento das representações sociais sobre fazeres musicais, em que a música se

constitui como “um meio de criar e representar novas categorias de experiências não referenciais” (RUUD, 1990, p. 91).

Duarte e Mazzotti (2006, p 1292) afirmam que

> diante de algum fenômeno desconhecido, de toda ocorrência musical nova ou inesperada, de algo perceptível, mas fora do “modelo” partilhado por nós em nossos grupos reflexivos, reagimos por aproximação, procurando elementos já presentes no mesmo modelo que construímos anteriormente. E o estranhamento de algum elemento não-assimilável pode ser o ponto de partida para uma reestruturação de nossas concepções ou representações.

Ora, quando se elege uma tonalidade para construir certa música, ao formar uma sequência sucessiva ou simultânea de sons, ao propor um ritmo mais acelerado, cadenciado, o cliente mostra a sua visão de mundo. Mesmo que essa seleção seja parcial, não é ao acaso, uma vez que os elementos selecionados são os que “coincidem” com o sentido que o indivíduo pode ou quer atribuir ao som (DUARTE E MAZZOTTI, 2006). Como afirma Schapira et al (2007), os elementos musicais são equivalentes simbólicos de um acontecer não musical, e o desenvolvimento dos processos musicais se assemelham aos processos psíquicos, o que demonstra que no microcosmo dos encontros musicoterapêuticos ocorrem a reprodução do macrocosmo da vida dos clientes.

Contendo em si significados residuais, atuais e latentes, as obras musicais trazidas ou produzidas pelo cliente permitem ao musicoterapeuta trabalhar presente, passado e futuro, em um processo de retomar os conteúdos que foram vividos, trazê-los para o ‘aqui – agora’ e sinalizar o que está por vir, através de uma leitura e análise das estruturas musicais.

O fato, no entanto, de a Musicoterapia adotar um conceito mais abrangente de música, não justifica a utilização da música de forma aleatória e descuidada por parte do musicoterapeuta, mas sim exige um aguçamento do senso crítico sobre as experiências musicais emergentes no *setting*, incluindo também os fenômenos da massificação cultural e da globalização.

Milleco (1997) afirma que a Indústria Cultural, termo postulado por Adorno e Hokheimer (1948), favorece a construção de uma “pseudo-identidade sonora cultural”, pautada pelo modismo e pela música feita para o consumo em grande escala. Ele ainda pontua que, como o produto musical é caracterizado pela repetição e utilização de uma mesma estrutura musical, travestida com novas roupagens, muitas vezes limita a escolha dos ouvintes com a imposição de um modelo estético. Para Santos (2002),

> a ideologia desta indústria promove o conformismo que substitui a consciência, criando dependência e servidão, manipulando gosto e produzindo ao mesmo tempo uma aparência de liberdade, com o que arrasa o desenvolvimento de um senso e de uma prática críticos (p.57).

Dessa forma, acredita-se que o musicoterapeuta deve estar atento aos processos de hibridação e também à dimensão ideológica das produções musicais contemporâneas. A hibridação, para Canclini (2000, p.2), são "os processos socioculturais em que estruturas e práticas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas". Pode-se pensar, ainda, na hibridação como o cruzamento das representações sociais. Nesse sentido, as músicas presentes no *setting* e a própria musicalidade do cliente podem partir das misturas e fusões dos diferentes grupos sociais nos quais ele está inserido ou podem ser provenientes de imposições ideológicas, de produtos veiculados pela mídia desarticulados de sua identidade.

Considerando a perspectiva apresentada por Milleco (1998), surge o questionamento: o *setting* musicoterapêutico poderia tornar-se um espaço para promover novas referências estéticas aos clientes? O autor comenta que a musicoterapia caracteriza-se pela

> possibilidade de transitar em diferentes campos da cultura, construindo um senso estético e crítico, aberto a diversas formas de expressão musical. Muitas vezes estaremos remando contra a correnteza da massificação, transgredindo o instituído, preservando a diversidade cultural, construindo um devir diferencial, favorecendo uma percepção/expressão mais atenta a arte musical (MILLECO, 1998, p.34)

Essa diversidade cultural é marcante no *setting* muscicoterapêutico, cabendo, algumas vezes, ao musicoterapeuta seguir a correnteza da massificação, utilizando "músicas de massa" para acessar o cliente e, muitas vezes, articulando elementos musicais antagônicos e contraditórios.

Acredita-se, também, que essa visão crítica do musicoterapeuta deve estender-se a si mesmo. Conhecer as suas próprias representações sociais, isto é, as representações que foram construídas em conjunto com os grupos sociais que o cercam pode auxiliá-lo na

compreensão de processos como a transferência e contratransferência[15], bem como a repensar os entraves na relação terapêutica como, por exemplo, o preconceito.

Conhecer suas representações de música, de musicoterapia, de homem, que foram moldadas em sua formação acadêmica e profissional, articuladas com os valores e crenças familiares e que sofrem influências dos grupos religiosos no qual pode estar inserido favorece novas percepções da forma como o musicoterapeuta constitui a realidade.

Trata-se, portanto, de reconhecer a existência de um imaginário social, ou seja, uma instância por onde circulam os mitos, as crenças, os símbolos, as ideologias e todas as ideias e concepções que se relacionam ao modo de viver de uma coletividade (CASTORIADIS, 1995) e proporcionar ainda reflexão sobre os arquétipos, "elementos constitutivos do imaginário que atravessam os tempos, assinalando formas de pensar e construir representações sobre o mundo" (PESAVENTO, 2003, p. 45).

O musicoterapeuta deve atentar-se para o fato de suas compreensões sobre os fenômenos musicoterapêuticos, apesar de se pautarem em estudos científicos, serem também construções imaginárias da realidade. Os fatos vivenciados no *setting* são objetos de múltiplas versões e, por isso, jamais serão constituídos por uma verdade única ou absoluta, mas por várias verdades. É no encontro entre cliente e musicoterapeuta, mediado pela música de um e de outro, que coexiste a possibilidade de vivenciar reconstruções imaginárias. Cabe, no entanto, ao musicoterapeuta ter o cuidado para não sobrepor as suas representações sociais às do cliente/grupo. Quanto a isso, Queiroz (2003) ressalta que

> a música que vem do terapeuta, contendo seu gosto musical, suas afinidades estéticas, é ingrediente indispensável, na medida em que esta é presença do terapeuta no fazer musical, sua busca de contato. (...) Os valores e conteúdos musicais do terapeuta são peças do processo musicoterápico (QUEIROZ, 2003, p.69).

Assim, a musicoterapia configura-se como uma terapêutica do contato, do encontro. Musicoterapeuta, cliente e música colocam-se entre espaço e tempo, buscando integrar-se um ao outro e ao mundo, em uma totalidade consciente. Por isso, conforme

[15] Transferência, para Benenzon (1996), é a atitude do cliente de repetir, com a figura do musicoterapeuta, os mesmos episódios ocorridos primitivamente na história deste, na sua relação materno, parterno-infantil, ou seja, colocar no presente o passado. A contratransferência é o sentir do musicoterapeuta do impacto que a transferência produziu no seu inconsciente.

ressalta González Rey (2007, p.164), a terapia está sempre envolvida em um espaço de subjetividade social.

A ênfase na dimensão social em musicoterapia se faz cada vez mais necessária, pois como analisa Jovchelovitch (1995),

> em tempos que nos confrontam continuamente com críticas pós-modernas que elogiam a multiplicação de significados, a diferença e a supremacia da intimidade apenas e unicamente em relação a si mesmos, onde a noção de limite se apresentam freqüentemente como autoritárias ou como ilusões perdidas da modernidade, eu acredito ser necessário reafirmar que a produção de significação e da diferença só é possível em relação às fronteiras de um mundo de outros (p.82).

Santos (2002), no entanto, traça uma importante consideração acerca do estudo do contexto social em musicoterapia. Para ele,

> embora não se possa dizer que a preocupação com os problemas sociais deixa de estar presente entre os musicoterapeutas do Brasil, cabe destacar que o estudo destas questões não ocupa propriamente um lugar de destaque no nosso debate teórico. Even Ruud já identificava, em 1990, o descaso quanto ao contexto social maior como uma característica das definições de musicoterapia, de um modo geral. Caberia questionar se o descaso com o contexto social se estende ao próprio modo como consideramos a música, isto é, se a nossa análise do fenômeno musical não estaria sendo prejudicada por uma certa falta de perspectiva social nas nossas abordagens (p.59).

O autor conclui que ainda são poucas as abordagens da música no campo da musicoterapia que possuem uma perspectiva social mais ampla, que possibilite uma compreensão mais aprofundada dos sentidos da música que emergem no *setting* musicoterapêutico. Frente ao exposto, observa-se que a Teoria das Representações Sociais permite valorizar a dimensão social sem anular a dimensão individual e que conexões entre representações sociais e musicoterapia geram uma terapêutica imbricada com a cidadania, a ética e a política.

Nota-se ainda que o "social" em musicoterapia, muitas vezes, é entendido de forma restrita, como um campo de atuação, como atendimentos a pessoas menos favorecidas, ou intervenções diretas na comunidade. Faz-se necessária uma ampliação deste conceito, pois em concordância ao pensamento de Vigostky (1999),

> a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (p.315).

Dessa forma, seguindo um raciocínio lógico, se a música constitui e é constituída pela sociedade, e esta é o elemento primordial da Musicoterapia, o social é inseparável a esta terapêutica. Independente do tipo de atendimento (individual ou grupal), intervenção ou modelo/abordagem seguidos, o social se faz presente em Musicoterapia.

Para González Rey (2007), no entanto, considerar o social no campo da terapia não significa acreditar que todas as questões complexas desta ordem podem ser solucionadas, mas que a ação terapêutica pode gerar alternativas de subjetivação que permitam opções de produção subjetiva nos diferentes espaços sociais, capazes de melhorar as suas próprias dinâmicas, assim como os estados subjetivos das pessoas envolvidas, isto é, melhorar o desenvolvimento das relações intra e interpessoais.

Assim, acredita-se que a musicoterapia, comprometida com as relações entre música e sociedade, possa vir a contribuir com "a construção de vidas individuais que sustentem em si mesmas as consequências plenas do fato de que as pessoas vivem umas com as outras e não existe vida humana sem a presença de outros seres humanos" (JOVCHELOVITCH, 1995, p.83), de forma que representações sociais, subjetividade e música sejam um *continnum* em um *setting* musicoterapêutico.

Cap. III – INTERSUBJETIVIDADES EM FOCO: UMA PESQUISA QUALITATIVA EM MUSICOTERAPIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Embora a prática musicoterapêutica venha acontecendo e se estruturando em diferentes polos pelo país, não há uma realização de pesquisas na mesma proporção. Barcellos (2004b, p.27) afirma que "falar sobre pesquisa em musicoterapia no Brasil é como ter que debruçar sobre o quase inexistente". A autora faz uma analogia sobre esse tipo de pesquisa com uma banda que não chega a passar, e têm-se, às vezes, apenas alguns instrumentistas executando solos (ibid.).

Para Chagas (2001), essa defasagem em pesquisas sistemáticas gera vários desafios metodológicos, uma vez que, "quanto mais pesquisa realizarmos, melhor saberemos mapear as nossas dificuldades específicas, bem como divulgar soluções encontradas no seu encaminhamento" (p.343).

Se não há uma tradição em se fazer pesquisa em Musicoterapia, conforme pontua Barcellos (2004b), é ressaltada também a falta de se pensar Musicoterapia a partir da música. Craveiro de Sá (2004) defende a necessidade de se pesquisar música em Musicoterapia, salientando que

> pesquisar música, no contexto da Musicoterapia, é estabelecer relações entre música, homem e mundo. É dialogar abertamente com as diversas áreas do saber. É pensar música em sua própria dimensão físico-acústica (forma, matéria, tempo, espaço, gesto), como também nas dimensões pessoal, social, política, cultural e espiritual. É considerar como um campo de forças objetivas e subjetivas e as possíveis inter-relações que possam advir dessas forças (p.3-4).

Portanto, diante desse convite à interdisciplinaridade, buscou-se, nesta pesquisa, caminhar por essas duas áreas, Musicoterapia e Educação Social, considerando-se as dimensões objetivas e subjetivas e, assim, propondo a construção de intersubjetividades.

Para Buber (2001), a intersubjetividade é a capacidade do homem de se relacionar com o seu semelhante e envolve a reciprocidade, a presença, a imediatez e a responsabilidade. Sidekum (1979), em seu livro "A intersubjetividade em Buber", afirma que

> o homem está em constante relação com o homem, é um acontecimento histórico. O homem surge sempre como um ser inserido no mundo e como um ser em relação. O homem relaciona-se com os outros no mundo. O mundo não é apenas um lugar, um dado fechado para o ser humano, mas é aí que acontece a relação, a manifestação da intersubjetividade, a história dos homens (p.21).

Através da intersubjetividade, do trânsito da pesquisadora por diversos temas, tornou-se possível contemplar uma multiplicidade de sentidos, o que contribui para a compreensão da complexa constituição da realidade social.

Hirchzon e Ditolvo (2004) defendem que "trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e a objetividade de cada ciência, mas compreender a importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber" (p.388). Trata-se de opor-se à concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos; como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares sem uma posição unificadora que servisse de fundamento para todas as ciências (ibid.).

Nesse sentido, para ser um pesquisador é necessário desconfiar do que já se sabe para que o novo apareça. É preciso também ter um sentimento de inconformismo com o que já se aprendeu, indagando o lugar ético não somente do seu trabalho, mas do seu próprio conhecimento na sociedade (CHAGAS, 2001).

Faz-se também necessário pontuar que, embora considerando todos os desafios que permeiam o ato de se pesquisar, há nessa produção uma beleza intrínseca, pois "toda pesquisa revela, também, o interior daquele que pesquisa, pois o pesquisar sempre será um projetar" (PEDRA, 2002 apud CRAVEIRO DE SÁ, 2004, p.5).

Destarte, pretende-se, neste capítulo, delinear os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa quanto à escolha do tema, os riscos e benefícios da pesquisa, o campo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, bem como a coleta de dados e a análise de dados.

3.1 – A escolha do tema

Desde o término da graduação, esta pesquisadora vem atuando na área educacional. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, a proposta inicial foi desenvolver uma pesquisa tendo como sujeitos

educadores que atuam na área prisional. Esta temática emergiu no decorrer de reuniões com gestores e coordenadores desse setor, os quais ressaltaram a urgência de se implantar projetos que atendam a esses educadores especificamente. Entretanto, devido a algumas intercorrências relacionadas ao acesso ao Núcleo de Custódia e Penitenciária Odenicio Guimarães, antigo Cepaigo, em Aparecida de Goiânia (GO), somadas às dificuldades na formação de um grupo apenas com educadores sociais nesse espaço, optou-se por procurar outras possibilidades para a realização da pesquisa.

Assim, chegou-se à Gestão do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Cidadania e Trabalho. Por ocasião da apresentação do projeto de pesquisa à equipe deste órgão, a coordenação deste fez um convite para que esta pesquisadora e sua orientadora participassem de um evento destinado aos gestores e técnicos do sistema socioeducativo, a fim de apresentarem o trabalho da Musicoterapia.

Esses contatos suscitaram reflexões sobre os acontecimentos que cercam a rotina de um educador social. Como lidar com pessoas que agem no limite entre a vida e a morte? Como tomar contato com vidas marcadas pela violência, exclusão, conflitos familiares, condições precárias e manter-se motivado para o cumprimento de suas funções? Muitos dos profissionais que atuam no campo da Educação Social não recebem formação ou orientação específica para desenvolver seu trabalho, apesar de ser evidente a necessidade de uma atuação diferenciada. Caro e Guzzo (2004) observam que quando há cursos de capacitação, esses se preocupam com a informação e conscientização, mas dificilmente com a formação pessoal do educador.

Após esse contato inicial com a realidade do campo de pesquisa, decidiu-se pela formação de dois grupos para a realização dos encontros musicoterapêuticos. Esses grupos seriam compostos por educadores sociais de três unidades: Unidade de Internação A – UNI A; Unidade de Internação B – UNI B e Unidade de internação C – UNI C [16], que recebem adolescentes autores de atos infracionais para o cumprimento de medidas privativas de liberdade. No entanto, a UNI C absteve-se de participar desta pesquisa, alegando que o número de educadores sociais integrantes de seus quadros seria insuficiente para participar dos encontros musicoterapêuticos sem que houvesse prejuízos no desempenho das atividades da unidade.

[16] A fim de garantir o sigilo quanto à identidade dos sujeitos da pesquisa, assim como a confidencialidade do material coletado, foram adotados nomes fictícios ao referir-se a essas unidades.

Definido o campo de pesquisa e reelaborado o projeto, este passou pela apreciação da Comissão de Pesquisa da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás e pelo Comitê de Ética desta mesma Universidade. Após aprovação pelo referido comitê, sob o protocolo nº 009/2009 (Anexo I), deu-se início à pesquisa de campo.

3.2 – Riscos e Benefícios da Pesquisa

Segundo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1996), considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve risco. Sabe-se ainda que a música pode provocar mudanças tanto na condição física quanto na condição psicológica da pessoa (DELABARY, 2006; BARCELLOS, 1999; SACKS, 2007) e que

> não é pelo fato de a música ser benéfica em algumas situações que ela deva ser usada indiscriminadamente, como uma farmacopéia musical, por pessoas sem qualificações para o uso da música como terapia ou por profissionais musicoterapeutas que não refletem sobre sua prática clínica (SILVA JÚNIOR e CRAVEIRO DE SÁ, 2007, p.2).

Nesse sentido, esta pesquisa não adotou procedimentos invasivos, nem intervenções medicamentosas, cirúrgicas ou quaisquer outras que colocassem em risco a integridade psicofísica dos sujeitos. Ao utilizar técnicas, procedimentos e intervenções musicoterapêuticas, procurou-se conhecer previamente as preferências musicais dos participantes, seu estado de saúde e suas queixas através das entrevistas semiestruturadas; procurou-se, ainda, desempenhar o manejo adequado dos recursos sonoro-musicais a fim de que a música não viesse a provocar nenhum dano físico, psicológico e/ou mental, conforme orientam Silva Júnior e Craveiro de Sá (2008).

Como medida preventiva de proteção aos sujeitos da pesquisa, visando minimizar riscos eventuais, foi estabelecida também a participação de mais uma musicoterapeuta[17], no papel de co-terapeuta. Sua função era dar suporte à musicoterapeuta-pesquisadora no manejo do grupo no decorrer de todos os atendimentos musicoterapêuticos e no registro dos mesmos (relatórios de sessões e relatórios progressivos). Também foram efetivadas supervisão clínica

[17] Fernanda Ortins Silva, graduada em Musicoterapia e mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás.

e orientação metodológica com a orientadora desta pesquisa, também musicoterapeuta clínica com larga experiência em processo grupal.

Ponderando os benefícios desta pesquisa, ressalta-se a realização de atendimentos musicoterapêuticos em grupo. Sabe-se que um grupo terapêutico é "um fenômeno cuja essência reside no seu poder de transformação, de escuta, de sentir, de se posicionar, de se arriscar a compreender o processo de significação do viver e do responsabilizar-se" (RIBEIRO, 1994, p.10).

No grupo, cada um dos membros tem a oportunidade de ver o mundo e a si mesmo através do outro. Em um grupo musicoterapêutico, essa movimentação é marcada principalmente pela presença de sons e de músicas, através da vivência de técnicas e métodos específicos da área – improvisação musical, re-criação musical, composição musical e audição musical –, utilizados individualmente ou de forma combinada.

Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação da autoperceção, a construção de subjetividades e a ressignificação das inúmeras questões emergentes dos educadores sociais, auxiliando-os em seus relacionamentos interpessoais.

De maneira mais abrangente, tem-se o anseio que este estudo venha colaborar para o entendimento da prática musicoterapêutica aplicada aos educadores sociais em suas especificidades, bem como incentivar o crescimento da atuação dos profissionais musicoterapeutas no contexto da Educação Social.

3.3 – Delimitando e conhecendo o Campo de Pesquisa

Ficaram estabelecidos como campo de pesquisa dois centros de internação, UNI A e UNI B. Esses centros se constituem como unidades operacionais da Secretaria de Cidadania e Trabalho, vinculadas à Superintendência da Criança e do Adolescente e à Gerência do Sistema Socioeducativo, conforme decreto-lei nº 13.550 de 11 de novembro de 1999.

Essas duas unidades em estudo ficam localizadas no interior das áreas do Batalhão da Polícia Militar, em Goiânia. Conforme consta em material elaborado pela Superintendência da Criança e do Adolescente, as unidades de internação têm por objetivo

> o atendimento apropriado do adolescente em conflito com a Lei no cumprimento de medidas socioeducativas que visem à preservação dos

> direitos e deveres do adolescente, a reintegração social e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como a conexão dos mesmos aos programas e serviços que ofereçam a possibilidade da construção de novo projeto de vida e a inclusão em experiências profícuas de socialização e ressignificação humana (PLANO EMERGENCIAL DE REGIONALIZAÇÃO, S/D).

Quanto à estrutura física, a UNI A possui nove alojamentos, com instalações sanitárias, sendo um deles feminino. A estrutura conta ainda com uma cozinha, um refeitório, onde também são realizadas outras atividades de convivência; duas salas de aula, cinco salas de atendimento, uma enfermaria, uma sala de artes, um solário, três almoxarifados, sendo um para alimentos, outro para materiais de limpeza e um terceiro para roupas e colchonetes. Há, ainda, destinado apenas para uso dos funcionários, dois alojamentos e cinco banheiros. Para a realização de certas atividades esportivas, o ginásio do Batalhão da Polícia é cedido para o uso da unidade.

Esta unidade executa um programa de internação de caráter provisório, ou seja, os adolescentes que tiverem auto de apreensão em flagrante no ato infracional ou ordem escrita e fundamentada pelo juiz devem permanecer pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias neste estabelecimento, enquanto concluem-se os procedimentos jurídicos, com meio de verificação do seu grau de culpabilidade – Art. 108, do ECA. Portanto, trata-se do cumprimento de uma medida cautelar, decretada antes da sentença.

O prédio da UNI B difere em poucos aspectos: é composto de dez alojamentos com instalações sanitárias, dois alojamentos especiais[18] e dois alojamentos femininos, que atualmente vêm sendo utilizados também como alojamentos especiais. Esta unidade tem capacidade para até sessenta adolescentes do sexo masculino; entretanto, por recomendação do CONANDA[19], evita-se que haja mais do que 40 adolescentes. Até o dia 20 de julho de 2009, havia 39 internos.

Este prédio possui ainda uma cozinha, um refeitório, duas salas de aulas, quatro salas para atendimentos, uma enfermaria, uma biblioteca, um almoxarifado, uma lavanderia, que também é utilizada para a realização do banho de sol, um laboratório de informática, uma sala de artes, uma sala onde funciona o bazar com os itens produzidos na oficina de artes, uma

[18] O alojamento especial refere-se a um alojamento em que, por uma medida disciplinar, o adolescente fica separado do convívio com os demais, por um período não inferior a três dias e não superior a vinte dias. Durante esse período os atendimentos psicossociais a este adolescente são intensificados.

[19] Criado pela lei 8.242 de 12 de outubro de 1991, o CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – é um órgão deliberativo e controlador das políticas de promoção, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente.

pequena quadra de esportes, três banheiros externos, além das instalações administrativas e da sala de apoio para a equipe. Da mesma forma, o ginásio deste Batalhão, em algumas ocasiões, é utilizado pela unidade.

Conforme a aplicação da medida socioeducativa de internação decretada pelo Juiz da Infância e Juventude, os adolescentes são encaminhados para a UNI B. Desse modo, esta unidade caracteriza-se pela execução de medidas definitivas de internação. O adolescente pode permanecer na unidade por no máximo três anos ou até completar 21 anos. A reavaliação da medida de internação é obrigatória e deve ocorrer, no máximo, a cada seis meses. Destaca-se que, diante do desenvolvimento do processo educativo de cada educando, a medida pode ser reavaliada após dois, três ou quatro meses.

No que se refere aos profissionais que executam as atividades junto a esses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, atualmente na UNI A há uma equipe de 54 pessoas e na UNI B, 90 pessoas.

Para um esclarecimento mais sistemático, esses profissionais foram categorizados de acordo com as funções exercidas: a) direção, b) equipe técnica, c) equipe de monitores, d) operacional, c) equipe de segurança e d) professores.

A direção é exercida pelo gerente da unidade, contando com o auxílio de um coordenador técnico. É atribuição do gerente, conforme consta no Regimento Interno dessas instituições, responder junto à Secretaria de Estado e Cidadania, prestando informações sobre a execução do programa de atendimento ao adolescente autor de atos infracionais. Também é sua responsabilidade representar a unidade junto à imprensa e em eventos públicos, cumprir e fazer cumprir as normas, os regulamentos e procedimentos, mantendo-se informado sobre todas as atividades em desenvolvido na unidade, orientando e propondo medidas que visem alcançar maior eficiência do trabalho da equipe.

A equipe técnica é formada por diversos profissionais, como: educador físico, arte-educador, psicólogo, assistente social etc. sendo que cada membro responde pelas atividades desempenhadas nos limites de sua especialidade. Descrita como equipe interdisciplinar, é exigido que o profissional tenha como grau mínimo de escolaridade a graduação na área de atuação para integrar esta equipe.

Cabe aos técnicos acompanhar e oferecer subsídios às atividades dos monitores, prestar ao interno informações sobre sua situação processual, assim como atendê-lo e orientá-lo individualmente; buscar restabelecer e/ou preservar os vínculos familiares, preparando-o

para sua reinserção social, familiar e comunitária, além de encaminhá-lo a escola, acompanhando seu aproveitamento escolar e sua formação profissional.

A equipe de monitores é dividida em dois períodos: diurno e noturno, cada um destes com três plantões, A, B e C, trabalhando em um regime de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso, independente de finais de semana, feriados ou datas comemorativas.

São requisitos para o cargo de monitor: ter o ensino médio completo e idade acima de 18 anos. São suas atribuições: zelar e responder pela preservação da integridade física, psicológica e moral do interno; executar e/ou acompanhar as atividades diárias, orientando o interno em suas dificuldades pessoais; repassar à equipe técnica qualquer irregularidade ou conduta incompatível com as normas vigentes e posicionar-se como modelo de conduta para o interno no cumprimento dos seus deveres e obrigações.

A equipe de segurança é formada por policiais militares: tenentes, sargentos, cabos e soldados, disponibilizados pelo Batalhão da Polícia Militar e que atuam em prol da garantia da preservação da segurança do interno e de toda a equipe de servidores do programa, sempre em consonância com a direção.

As atividades educacionais são realizadas por uma equipe de professores vinculados a um Colégio Estadual, que atende a demanda de adolescentes das três unidades, abrangendo: alfabetização de jovens e adultos – EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro ponto a ser esclarecido sobre os profissionais dessas instituições é quanto ao vínculo empregatício: existem as possibilidades de se ter um cargo através de concurso, por contrato temporário ou por contrato comissionado. Estar vinculado por contrato, seja temporário ou comissionado, representa uma situação de incerteza para o profissional, pois pode não ser possível a renovação desse contrato, não havendo, portanto, garantia de continuidade do trabalho.

A partir das observações de campo associadas a leituras dos documentos - regimento interno e projeto político pedagógico das unidades -, optou-se por adotar, para esta pesquisa, o pressuposto de que tanto técnicos quanto monitores e professores exercem práticas que os qualificam como educadores sociais[20].

[20] Costa (2006) também adotou esse princípio ao propor que "profissionais de níveis distintos (fundamental, médio e superior) e de diversas áreas que atuam no campo da execução de medidas socioeducativas impostas a adolescentes a quem se atribuía o cometimento de atos infracionais é que, na proposição destes parâmetros, estamos chamando de socioeducadores" (p.10).

Sabe-se, no entanto, que em outros países onde a Educação Social é amplamente reconhecida como ciência, campo de pesquisa e trabalho, este termo é empregado apenas para designar profissionais formados em nível superior. No Brasil começam a existir movimentos nessa direção.

Para a inclusão dos sujeitos desta pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: educadores sociais, monitores e técnicos, vinculados às UNI A, UNI B e UNI C, podendo ser de ambos os sexos; educadores sociais que apresentavam, à época, compatibilidade do horário de trabalho com os horários de atendimentos musicoterapêuticos; educadores sociais que demonstraram interesse e expressaram aceitação em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo II), em atendimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde; e educadores sociais que, preferencialmente, residissem em local próximo ao Laboratório de Musicoterapia (Setor Universitário), onde seriam realizados os encontros musicoterapêuticos.

Já os critérios de exclusão foram: educadores sociais (monitores, técnicos e professores) de outras instituições que não as acima citadas; sujeitos selecionados, mas que não desejassem participar da pesquisa; e sujeitos que desejassem se retirar da pesquisa a qualquer momento.

3.4 – Os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos desta pesquisa: os educadores sociais participantes dos atendimentos musicoterapêuticos em grupo e os profissionais da direção da UNI A e UNI B que atenderam aos critérios de inclusão acima citados.

Para a formação dos grupos de educadores sociais foi realizada uma triagem de forma conjunta contando com a participação da pesquisadora responsável, dos diretores da UNI A e UNI B e da gerente de Gestão do Sistema Socioeducativo. Priorizou-se esta forma de triagem, uma vez que a gerente e os diretores possuíam conhecimentos sobre a dinâmica de trabalho e sobre o perfil dos educadores sociais, o que facilitaria a formação dos grupos.

Ficou definido que o grupo I seria um grupo formado por técnicos e professores, reunindo-se às segundas-feiras, das 10h às 11h30min. O grupo II teria apenas monitores, reunindo-se às terças-feiras, das 19h às 20h30min. Os técnicos e professores são profissionais que são, no mínimo, graduados e possuem horários de trabalho semelhantes. Os monitores

possuem o segundo grau completo, e trabalham em regime de 12/36 horas. Dessa forma, o grupo I contou com um total de doze participantes e o grupo II, com sete participantes[21].

Este procedimento de compor um grupo com técnicos e professores e outro com monitores baseou-se no pressuposto de que um grupo homogêneo, ou seja, aquele em que seus componentes possuem características comuns em nível pessoal, social ou profissional, desenvolve aspectos que facilitam o trabalho a curto prazo, tais como: maior identificação com o coordenador do grupo, maior facilidade na realização de tarefas e expressão de conteúdos internos, além de uma integração mais rápida (RIBEIRO, 1994).

Sendo assim, após visita nas duas unidades para apresentação do projeto aos diretores e para conhecimento da estrutura do local, foi elaborado um folheto explicativo sobre a pesquisa, informando os horários dos encontros do grupo I e grupo II, o local dos atendimentos e com uma breve explicação do que é a Musicoterapia. Este folheto foi entregue para a equipe das duas instituições, juntamente com os critérios de inclusão e exclusão, expostos no item 3.3.

3.5 – Estabelecendo Interfaces entre Musicoterapia e Ciências Sociais: uma pesquisa qualitativa

Ao compreender as Ciências Sociais como um ramo da ciência que estuda os aspectos sociais do mundo humano, ou seja, a vida social de indivíduos e grupos, e diante do objeto de estudo desta pesquisa - educadores sociais que atuam junto a adolescentes em cumprimento de medidas privativas de liberdade – é pertinente e valoroso estabelecer interfaces entre os campos da Musicoterapia e das Ciências Sociais.

Nesse sentido, o objeto de estudo assume algumas características peculiares, atribuídas por este outro campo de conhecimento, o das Ciências Sociais. Este é visto como um objeto *histórico*, ou seja, considera-se que as sociedades humanas "vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído" (MINAYO, 1994, p.13).

Para Richardson e Wainwright (1999), é essencial o estudo do desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças na sua conceitualização através do tempo,

[21] Estes participantes serão apresentados com maiores detalhes no capítulo seguinte.

não apenas com o propósito de registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas para revelar a natureza da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

Assim, também, esse objeto possui uma *consciência histórica*, já que "não só o investigador, mas também os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções" (MINAYO, 1994, p.14).

Outros dois aspectos distintivos das Ciências Sociais que serão considerados neste trabalho estão relacionados à *identidade entre sujeito e objeto* e a *natureza intrínseca e extrinsecamente ideológica do objeto*. A mesma autora esclarece que investigador/observador e objeto tornam-se imbricados e comprometidos, sendo que a visão de mundo de ambos fica implicada em todo o processo de conhecimento (ibid.).

Não desconsiderando a importância da pesquisa quantitativa para a área de Humanas, é relevante pontuar que o objeto das Ciências Sociais é, em sua essência, *qualitativo,* ou seja, ele se estabelece no mundo dos significados das ações e das relações, vincula-se a questões particulares. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa em ciências sociais

> trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.22).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, "o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente" (TRIVIÑOS, 2007, p.137). Dessa forma, a abordagem qualitativa permite que o transitar do pesquisador por diferentes áreas, espaços, experiências, percepções e sentimentos não só transpareça em seu trabalho, como seja um guia para os procedimentos a serem realizados. Atento ao que o objeto de estudo sinaliza, o pesquisador tem como produto desta investigação algo inacabado e provisório.

Piazzetta (2006), traçando uma analogia com o poema de Antônio Machado que diz

> *"Caminante son tus huellas el camino, y nada más;*
> *caminante, no hay camino, se hace camino al andar",*

afirma que a metodologia vai sendo construindo à medida que a pesquisa se realiza, quando pesquisador e objeto de estudo estabelecem uma inter-relação.

Tratando-se de pesquisa em musicoterapia, esta autora traz ainda reflexões acerca do desempenho simultâneo dos papéis de pesquisador e musicoterapeuta. Para ela, quando isso acontece, trabalha-se em uma concepção de subjetividade, onde há oportunidade de se investigar tanto os clientes como a si próprio (PIAZZETTA, 2006). Sobre esta questão, Silva (2008) afirma que o musicoterapeuta-pesquisador qualitativo, por meio dos seus sentidos, da sua expressão não-verbal e sonora, pode descrever a experiência musical vivenciada pelo cliente, desvelando possíveis sentidos e significados vivenciados no *setting* musicoterapêutico.

Portanto, percebe-se que, comprometida com a humanização, a musicoterapia, através da abordagem qualitativa, cumpre com a responsabilidade da Ciência com a humanidade. Neste caso, de forma mais inerente, já que a pesquisa pauta-se em uma dimensão social.

Assim, através do estudo bibliográfico e coleta de dados, o objetivo principal desta pesquisa pauta-se em investigar como a Musicoterapia pode contribuir na produção de corpos sonoros e subjetividades de educadores sociais que atuam em centros de internação e atendimento para adolescentes autores de atos infracionais, visando identificar as experiências musicais/musicoterapêuticas como campo do representacional.

Como objetivos específicos procurou-se: 1) estabelecer relações entre teorias da Educação Social, Psicologia Social, História Cultural e Musicoterapia, abordando os seguintes temas: educadores sociais, adolescentes autores de atos infracionais, medidas socioeducativas, representações sociais e música; 2) desenvolver uma pesquisa de campo junto a dois grupos formados por educadores sociais, com o objetivo de proporcionar-lhes experiências musicoterapêuticas; 3) analisar a influência da música e de seus elementos constitutivos no desenvolvimento das relações intra e interpessoais nos referidos grupos; 4) explicar como ocorreu a produção de corpos sonoros e subjetividades nos processos musicoterapêuticos grupais; 5) identificar as representações sociais dos participantes desta pesquisa evidenciadas em seus discursos e práticas musicais e não-musicais.

Escolheu-se, como modalidade de pesquisa, o estudo de caso. Este é um procedimento que visa adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um caso. Ventura (2007) relata que o estudo de caso, que era uma modalidade

restrita às áreas médicas e à psicologia, com o passar do tempo tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa em ciências humanas e sociais.

Hartley (apud DIAS, 2000, p.1) esclarece que

> o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. O fenômeno não está isolado de seu contexto (como nas pesquisas de laboratório), já que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre o fenômeno e seu contexto.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram os seguintes:

a) visita às unidades pesquisadas;
b) entrevista semiestruturada com os educadores sociais participantes da pesquisa;
c) observações e relatórios dos atendimentos musicoterapêuticos;
d) gravações em áudio e/ou vídeo dos atendimentos musicoterapêuticos;
e) análise musicoterapêutica dos atendimentos;
f) entrevistas semiestruturadas com os gerentes das instituições UNI A e UNI B.

3.6 – Coletando dados qualitativamente

3.6.1 A inserção da pesquisadora no campo de pesquisa

No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o trabalho de campo assume grande importância, sendo uma etapa essencial. Para Minayo (2006), o campo corresponde ao "recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação" (p.202). A autora explica que, nessa fase, o pesquisador interage com os sujeitos da investigação e se estabelecem relações de intersubjetividade, das quais resulta o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa (ibid.).

Para a realização da presente pesquisa, a pesquisadora realizou, inicialmente, visitas nas duas unidades que recebem adolescentes autores de atos infracionais para cumprimento de medidas privativas de liberdade na cidade de Goiânia – UNI A e UNI B -

para observações e coleta de dados empíricos, afim de conhecer o desenvolvimento das experiências diárias dos educadores em seu contexto natural, examinando também a realidade social.

Posteriormente a essas visitas, fez-se a triagem dos participantes da pesquisa e dois grupos foram formados. Em seguida, foram realizados oito atendimentos[22] com o grupo I e nove atendimentos com o grupo II. No intuito de encerrar o trabalho e motivar uma aproximação entre os participantes, o último atendimento foi realizado com os dois grupos em conjunto. Assim, foram realizados um total de 18 atendimentos, em um período de três meses.

Durante todo o trabalho, a pesquisadora responsável por esta pesquisa desempenhou o papel de coordenadora do grupo nos encontros musicoterapêuticos, contando com a presença e colaboração de uma co-terapeuta.

3.6.2 A pesquisadora-participante na pesquisa

A respeito da co-terapia, Ribeiro (1994) comenta que "duas pessoas atentas ao fenômeno grupal se completam, vendo a situação de uma maneira mais ampla e integrada, resultado da própria experiência diversa e pessoal de cada um" (p.88). Portanto, estando dois terapeutas juntos e expostos à mesma situação clínica, uma comparação de suas reações permite uma discriminação mais clara entre suas próprias respostas subjetivas e avaliações objetivas das interações (YALOM, 2005).

Partindo dessas concepções, a pesquisadora responsável convidou uma musicoterapeuta[23] para participar como co-terapeuta da pesquisa para auxiliá-la nos encontros musicoterapêuticos e na observação dos mesmos, e participando, também, da etapa de análise musicoterapêutica.

3.6.3 Etapas da coleta de dados

a) Realização da Entrevista semiestruturada com os educadores sociais

[22] O fato do grupo I ter tido apenas oito atendimentos deve-se ao não comparecimento de todos os integrantes em uma sessão.
[23] Fernanda Ortins Silva, profissional graduada em Musicoterapia pela Universidade Federal de Goiás.

Após a triagem, foi divulgada a data para o início dos atendimentos, sendo informado o endereço do local de realização dos mesmos - Laboratório de Musicoterapia da Escola de Música da Universidade Federal de Goiás.

O primeiro atendimento destinou-se aos esclarecimentos dos procedimentos metodológicos da pesquisa, à assinatura do TCLE (Anexo II) e à realização das entrevistas semiestruturadas, de forma individualizada com todos os participantes da pesquisa.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados em que há uma combinação de perguntas fechadas e abertas, pautando-se em roteiro com perguntas principais elaboradas previamente pelo pesquisador, e complementada por outras questões inerentes às circunstâncias no momento da entrevista. Esse roteiro assegura que as hipóteses e pressupostos serão tratados na conversa, permitindo ainda que o entrevistado discorra sobre o que lhe for perguntado com liberdade (MINAYO, 2006).

Essas perguntas fundamentais, que constituem a entrevista semiestruturada no enfoque qualitativo, "são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa" (TRIVIÑOS, 2007, p.146).

Gaskell (2002) afirma que a "entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação" (p.64). Desse modo, a escolha por tal procedimento teve como objetivo identificar como o educador social se sente ao desempenhar sua função, averiguando qualitativamente os elementos dificultadores naquele contexto de trabalho e, ainda, as diversas experiências significativas com a música no decorrer de sua vida. Supõe-se que, através dessa modalidade de entrevista, o educador tenha condições para desvelar o que o incomoda e o que lhe causa insatisfações.

Os materiais utilizados na entrevista foram: o roteiro para entrevista semiestruturada, caneta e papel para anotações. As gravações das entrevistas poderiam mensurar as perdas de conteúdos, mas apesar disso optou-se por não fazer uso de um gravador de voz por considerar que o contexto dos entrevistados é permeado por situações de insegurança, medos e incertezas, o que poderia fazer com que eles não falassem naturalmente sobre os assuntos abordados. Assim, procurou-se ser fiel às respostas dos entrevistados, e buscou-se transcrever todas as falas de forma literal.

O roteiro da entrevista semiestruturada seguiu o seguinte modelo:

1. trajetória de vida e trabalho;

2. imagens e sentimentos em relação ao ambiente de trabalho;
3. características dos vínculos entre entrevistado-equipe e entrevistado-adolescente;
4. perspectivas para o futuro;
5. experiências relacionadas à música;
6. expectativas sobre os encontros musicoterapêuticos.

b) Encontros Musicoterapêuticos

Foi realizado um total de dezoito encontros musicoterapêuticos, sendo nove com o grupo I, oito com o grupo II e um último encontro, que contou com a presença dos participantes dos dois grupos. Conforme estabelecido na fase de triagem, o grupo I reuniu-se às segundas-feiras, das 10h às 11h30min, e o grupo II às terças-feiras, das 19h às 20h30min, no Laboratório de Musicoterapia da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, situado no Setor Universitário.

Vale ressaltar que foi concedido, pela Secretaria de Cidadania e Trabalho, um auxílio de passagem para aqueles que necessitassem de tal auxílio. A UNI A ainda disponibilizou, para alguns desses encontros, o carro da unidade, facilitando o deslocamento dos participantes, o que contribuiu para a assiduidade dos mesmos.

Assim, os grupos atendidos podem ser incluídos na modalidade de grupo fechado, ou seja, "aquele em que as pessoas começam todas no mesmo dia e terminam na mesma época" (RIBEIRO, 1994, p.95). Os encontros foram estruturados seguindo quatro estágios principais: acolhimento, aquecimento, desenvolvimento (aplicação de técnica(s) e processamento) e fechamento.

Durante o acolhimento, as musicoterapeutas recebem o grupo, propiciando um clima favorável para que os participantes expressem como estão chegando e o que foi vivenciado até aquele momento. É o momento oportuno para que sejam percebidos os conteúdos latentes e por onde se deve conduzir o grupo. Segundo Borczon (1996), esse é um período de preparação e criação, em que "o terapeuta decide o que irá fazer na sessão" (p.3), validando, transformando ou, simplesmente, realizando algo diferente do que havia planejado.

O aquecimento se estabelece através de ações preparatórias, a fim de impulsionar os participantes ao movimento, seja interno ou externo, podendo ser de dois tipos: *inespecífico*, o qual estimula o participante preparando o corpo e/ou sentidos para melhor perceber a si próprio, o outro, o espaço, enfim, o mundo que o rodeia; e o aquecimento

específico, feito na mesma modalidade na qual vai ser proposta a atividade: "um aquecimento com voz para uma proposta que vai priorizar a voz na atividade, por exemplo" (BARCELLOS, 2004a).

O corpo da estrutura da sessão se estabelece no desenvolvimento. É o momento quando as experiências musicais musicoterapêuticas são aplicadas de acordo com os objetivos previstos na pesquisa, e os participantes estão envolvidos, sobretudo, com o fazer musical. Borczon (1996) explica que, nessa fase, a função e atuação do musicoterapeuta são variadas, podendo ele ser um facilitador com uma postura ativa - auxiliando o grupo a dirigir suas questões - ou com uma postura passiva, simplesmente deixando o grupo se autodesenvolver. As reações à música e os materiais verbais e não-verbais devem ser observados com diligência, pois serão utilizados no processamento.

Ainda na fase do desenvolvimento, tem-se o processamento, que é o exame e discussão das experiências vivenciadas. Por meio desse exame, os participantes podem tomar consciência de suas ações e pensar em alternativas que poderiam ter sido buscadas, viabilizando a reformulação de comportamentos disfuncionais em nível individual e grupal. É um tempo profícuo para *insights* e *feedbacks*.

O último estágio, o fechamento, tem como objetivo preparar o grupo para o encerramento da sessão. Nesse sentido, Borczon (id.) alerta que este "não pode ser muito abrupto, já que os clientes podem estar experimentando níveis diferentes de emoção" (p.5). Assim, em geral, nessa etapa utiliza-se uma atividade que reúna os participantes em torno de algo em comum que traga a essência do que foi vivenciado naquele encontro. É importante utilizar esse momento para averiguar como os participantes estão saindo da sessão e, caso necessário, realizar alguma intervenção visando ao fechamento daquele encontro.

Devido ao número de atendimentos terem sido pré-estabelecidos (dez para cada grupo), a pesquisadora teve a possibilidade de elaborar um programa de atendimentos musicoterapêuticos, constando os objetivos gerais a serem alcançados com o trabalho, os objetivos específicos de cada encontro e uma breve descrição do que poderia ser proposto em cada etapa do atendimento.

Bruscia (2000), a esse respeito, expõe que "a musicoterapia é um processo sistemático. Ela não é uma série aleatória de experiências, não é um processo não planejado e sem monitoramento, e seus resultados não são meramente casuais" (p.27). No entanto, como o próprio autor aborda, o fato de a musicoterapia ser um processo sistemático não impede a inclusão de criatividade e espontaneidade ao mesmo. Ou seja, no programa elaborado para os

atendimentos musicoterapêuticos podem ocorrer mudanças, e isto pode acontecer durante todo o processo (ibid.).

Ainda nessa perspectiva, outra postura adotada pela pesquisadora foi a de priorizar o processo terapêutico. Nesse sentido, Barcellos (2004b) aponta que a pesquisa em musicoterapia que procura estudar os fenômenos da prática clínica deve ser realizada com muito cuidado, porque percebe-se que, muitas vezes, a pesquisa assume a "figura" do trabalho, ficando como "fundo" o processo terapêutico, o que para ela não parece ser o mais adequado, uma vez que tal prática pode trazer danos ao paciente.

Apesar de inicialmente ter sido proposta a gravação em áudio e/ou em vídeo de todos os atendimentos, as musicoterapeutas perceberam a necessidade do grupo de se sentir mais seguro e nucleado e até mesmo, em alguns momentos, a resistência[24] a um contato mais aprofundado com a Musicoterapia. Assim, as musicoterapeutas decidiram suspender as filmagens em alguns atendimentos, e contaram apenas com os relatórios descritivos.

c) Elaboração de relatórios e análises musicoterápicas

Após todos os atendimentos realizados, foram elaborados relatórios, a fim de descrever os acontecimentos vivenciados no *setting* musicoterapêutico. Barcellos (2004b) ressalta que

> é no momento de escrever, de relatar o ocorrido, ou ainda de rever o que foi escrito, que o musicoterapeuta irá refletir sobre a sessão e, muitas vezes, só nesse momento o musicoterapeuta consegue perceber questões que, de outra forma, ficariam sem leitura ou passariam despercebidas (p. 53).

Considerando o programa de atendimentos musicoterapêuticos, os relatórios supracitados e as gravações em áudio e em vídeo, houve um trabalho de intensas trocas entre a pesquisadora/musicoterapeuta, a supervisora clínica/orientadora da pesquisa e a co-terapeuta/pesquisadora participante, no intuito de realizar a análise musicoterápica.

Procurou-se evitar a elaboração de uma análise pré-julgadora e primou-se por uma análise enquanto acontecimento temporal: dinâmica, ativa e empreendedora, considerando as

[24] Para Ribeiro (2004) a resistência é um processo natural de equilibração, um ajustamento criativo e não se deve atribuir à pessoa ou grupo resistente intenções valorativas ou morais, pois não se resiste porque se quer e sim por uma exigência interna de autoequilibração.

serendipididades, ou seja, “a arte de transformar detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstruir toda uma história” (MORIN, 2004 p. 23 apud PIAZZETTA, 2006, p. 109)

d) Entrevista com os gerentes das instituições – UNI A e UNI B

Após um mês do término dos atendimentos musicoterapêuticos, efetuou-se as entrevistas com os gerentes das instituições UNI A e UNI B, sendo aplicado, para tanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos mesmos (Anexo III).

Sabe-se que os entrevistados atuam de forma bem próxima aos educadores sociais, convivendo com eles diariamente. Considerou-se importante avaliar, sob a ótica de outros profissionais, os possíveis benefícios da Musicoterapia para os educadores sociais. Portanto, buscou-se realizar uma interlocução com a equipe institucional, afim de averiguar possíveis mudanças nos socioeducadores, em seus processos de ressignificação e nos relacionamentos interpessoais.

3.7 – A análise dos dados

A análise dos dados é o momento em que o pesquisador olha atentamente para os dados coletados na pesquisa. Minayo (1994) ressalta, porém, que “na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo” (p.68).

Dessa forma, são objetivos desta fase: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, 2006).

Em consonância com os elementos da Teoria das Representações Sociais utilizados para embasar esta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi escolhida como método para analisar os dados coletados. Este é um procedimento que descreve os dados simbólicos a partir de unidades de registro do texto, ou ainda como afirma Bardin (1977, p.38): “é um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos de mensagens".

O autor afirma que a intenção de uma análise de conteúdo está pautada em inferências ou deduções lógicas, a fim de estabelecer correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas, obtendo uma interpretação mais aprofundada dos significados do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977), o trabalho de análise do conteúdo deve ser organizado em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Tais polos serão desenvolvidos nesta pesquisa da seguinte forma:

1. Pré-análise: após transcrição das entrevistas semiestruturadas e das gravações dos atendimentos musicoterapêuticos, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito, foram feitos recortes dos textos e dos enunciados significativos, para assim realizar um processo de reflexão teórica visando estruturar os dados. Este primeiro contato com os documentos, conforme Bardin (1977), deve ser marcado por uma leitura flutuante, deixando-se invadir pelas impressões.

2. Exploração do material: foi a etapa de análise em que se fez a escolha e definição das unidades de classificação através da delimitação de categorias e suas propriedades, em consonância com os objetivos do estudo. Para Bardin (1977, p. 177), "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". Elas fornecem, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: para o tratamento dos resultados desta pesquisa, foram empregadas a análise e a interpretação do conteúdo dos discursos verbal e musical. Aqui, foram utilizadas informações das entrevistas semiestruturadas com os educadores sociais, superposicionando-as aos dados da análise dos discursos verbal e musical provenientes dos atendimentos musicoterapêuticos apresentados em forma de estudo de caso, e aos dados das entrevistas com os profissionais da direção, através de articulações.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

A análise e interpretação dos dados foram organizadas em cinco momentos distintos. Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos grupos I e II, formados pelos educadores sociais participantes da pesquisa. Essa caracterização, elaborada por meio dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, tem o intuito de compor o perfil de cada grupo e auxiliar na compreensão do segundo momento, em que se apresentam os encontros musicoterapêuticos de cada um dos grupos e o fechamento desses encontros, em que os dois grupos estiveram juntos. No terceiro momento apresentam-se as representações sociais dos educadores evidenciadas durante as entrevistas e nos encontros musicoterapêuticos. Reflexões sobre as representações de música da pesquisadora/musicoterapeuta compõem o quarto momento. E ao final, são tratados os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gerentes das instituições UNI A e UNI B, que tiveram o propósito de averiguar as possíveis contribuições do trabalho da Musicoterapia.

Conforme explicitado no Capítulo 2, as representações sociais são formas de dar significado ao mundo e aos outros, de maneira a tornar algo não-familiar em familiar. Assim, as representações dos educadores sociais são construídas a partir das suas relações e dos conhecimentos históricos que são transmitidos pelos diferentes grupos sociais em que cada um está inserido, e são manifestadas em suas práticas.

Nesse sentido, durante todo esse capítulo, e de forma mais específica no terceiro momento desta análise, busca-se evidenciar algumas dessas representações sociais que podem auxiliar na compreensão e organização de ações mais assertivas nas instituições UNI A e UNI B, no desvelamento da identidade desses profissionais e na produção de subsídios que atendam às necessidades dos mesmos. Essas representações mostram ainda a Musicoterapia como um campo do representacional.

Deste ponto em diante, usaremos os verbos na primeira pessoa do plural, uma vez que esta pesquisadora tratará os dados coletados expondo suas impressões e percepções, também compartilhadas pela co-terapeuta. É importante esclarecer ainda que, a partir de agora, quando fizermos uso das palavras *educadores sociais*, *educadores* e *indivíduos*

estaremos nos referindo aos participantes da pesquisa, não havendo, aqui, distinção de gêneros.

Caracterização dos grupos I e II

O grupo I é composto por doze profissionais técnicos e professores vinculados às instituições UNI A e UNI B. Todos eles possuem formação superior, o que sinaliza que este grupo tende a ser mais intelectualizado em comparação ao grupo II.

Ao analisarmos a formação de cada participante, percebemos que este é um grupo multiprofissional, já que as seguintes áreas de estudo são representadas: Arte-Educação, Música, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Teatro. Nove dos participantes têm mais de 40 anos e a média de idade do grupo também se aproxima a esse valor, indicando um grupo em idade madura. Dez dos participantes são do sexo feminino. De forma geral, é notória a crescente participação feminina no mercado de trabalho. É interessante ressaltarmos que havia antes uma predominância de profissionais do sexo masculino devido à ênfase na segurança, mas devido ao processo de humanização pelo qual as instituições de execução de medidas em meio fechado vêm passando e com a valorização dos processos educativos, há agora um predomínio de profissionais do sexo feminino.

A seguir, a tabela 1, com alguns dos dados apresentados anteriormente:

GRUPO I	
Participante	**Sexo**
Amanda[25]	F
Bruno	M
Catarina	F
Denise	F
Júlia	F
Mariana	F
Mônica	F
Paula	F
Sandra	F
Tereza	F
Vanessa	F

[25] Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos educadores sociais participantes da pesquisa.

Walter	M

Tabela 1 – Identificação e caracterização do Grupo I

Do total de participantes, quatro possuem cargo efetivo, quatro possuem cargo comissionado e quatro possuem contrato temporário, isto é, 66,6% dos participantes não possuem um vínculo estável com as instituições.

Conforme pontuado por um participante da pesquisa, a questão da rotatividade dos cargos é um agravante para a formação de uma equipe afinada e produtiva nesses espaços:

> *"acho que o contrato temporário atrapalha demais, com uma alta rotatividade. Por esses dois anos eu vou estar amparada, pois são profissionais de contrato temporário que irão participar da musicoterapia."*

A média de tempo de trabalho nas instituições UNI A e UNI B deste grupo é de 4 anos e meio. Notamos, porém, que seis participantes já trabalhavam na área de Educação Social antes de atuarem nestas instituições. Três participantes concluíram suas graduações e este é seu primeiro emprego, e três trabalhavam em outras áreas. Os dados evidenciam que profissionais que já tiveram experiências com adolescentes autores de atos infracionais, seja em cumprimento de medidas em regime aberto, semiliberdade ou em privação de liberdade, ou mesmo atuando em projetos relacionados à prevenção ao crime e inclusão social, tendem a permanecer nessa área.

Ao nos depararmos com esse dado, tornou-se mais claro o pensamento de Duveen (apud MOSCOVICI, 2009, p. 25) que diz que "se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar". Assim, a ideia inicial de que os profissionais que atuam nessa área não permanecem por um período longo devido às condições e riscos foi revista, a fim de que o fenômeno em questão fosse mais bem compreendido, desencadeando um processo de tornar as representações visíveis e inteligíveis como formas de práticas sociais (ibid.).

Já o grupo II é constituído por sete monitores das instituições UNI A e UNI B. Esses profissionais atuam de forma mais próxima aos adolescentes, isto é, permanecem no mesmo ambiente e passam mais tempo junto a eles. Como os profissionais que desempenham esta função trabalham em regime de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso, muitos deles possuem outro emprego, o que dificultou a participação de um número maior de pessoas neste grupo.

Quanto à formação, um participante cursou até o 8º ano do Ensino Fundamental, cinco participantes possuem o Ensino Médio completo e um participante está cursando o Ensino Superior.

A média de idade do grupo é de 47 anos, um pouco mais elevada que a do grupo I; quatro participantes são do sexo feminino e três, do sexo masculino - há um maior equilíbrio em relação ao grupo I. A seguir, uma tabela com alguns dos dados comentados acima:

GRUPO II	
Participante	Sexo
Beatriz	F
Clara	F
Helena	F
Leandro	M
Rodrigo	M
Silvio	M
Talita	F

Tabela 2 – Caracterização dos participantes do Grupo II

Em relação ao tipo de vínculo com as instituições, quatro educadores possuem cargo efetivo, dois possuem cargo comissionado e um, contrato temporário. A média de tempo de trabalho dos participantes do grupo II nas instituições UNI A e UNI B é de sete anos. Quanto à trajetória de trabalho, quatro educadores relataram que anteriormente a este emprego trabalharam em órgãos governamentais, das esferas estadual e municipal, sendo que dois destes desempenhavam atividades correlacionadas ao campo da Educação Social. Um entrevistado relatou que há 27 anos trabalha com adolescentes.

> *"Tem vinte e sete anos que trabalho com adolescentes. Trabalhei durante muito tempo no Cidadão 2000. Quando vim para cá senti a mudança, houve impacto, mas já sabia da realidade."*

Outros dois não tinham contato com essa área e atuavam nos setores de comércio e serviço.

> *"Comecei a trabalhar antes dos catorze anos, como vendedor. Daí, um dia uma pessoa me falou desse trabalho... A princípio não sabia o que era, fiquei assustado. Antes os policias ficavam lá dentro com a gente. O serviço é mais social. É diferente o tratamento de um presídio, trabalho no sentido de recuperação."*

> *"Sempre fui uma pessoa preocupada com o lado social. Antes de trabalhar com adolescentes infratores, trabalhei em outros setores como: comércio, vendas. Agora já faz três anos que trabalho nesta área e me vejo em uma situação de colaboração para a sociedade, em particular para estes adolescentes, pois meu trabalho vai além do que apenas acompanhá-los no dia-a-dia. Sinto que posso ajudá-los e trabalho em função desta ideia."*

Os relatos de alguns participantes do grupo II corroboram a pontuação feita anteriormente sobre a continuidade do trabalho dos profissionais que atuam junto a adolescentes autores de atos infracionais. Percebemos ainda, mais do que o cumprimento de funções, um comprometimento com o processo de ressocialização do adolescente.

Serão apresentados a seguir os resultados das outras questões da entrevista.

Imagens e sentimentos em relação ao ambiente de trabalho

Os educadores sociais participantes do grupo I expressaram diferentes opiniões quando perguntados sobre as imagens e sentimentos em relação ao ambiente de trabalho. É interessante salientar que muitos deles associaram essas imagens e sentimentos aos adolescentes. Encontramos, também, pontos em comum, o que possibilitou a constituição de quatro categorias:

1) Carência: dois educadores evidenciaram imagens relacionadas à carência afetiva e econômica dos adolescentes e como este sentimento é presente no dia-a-dia da instituição.

> *"Há carência, falta de condições financeiras, falta da família e mesmo de recuperação, pois muitas vezes ela não chega a acontecer de fato."*

> *"Tenho como imagem do meu ambiente de trabalho uma flor no deserto. Os adolescentes são as flores. Mas o deserto não é só aqui, a família, muitas vezes, não está preparada também."*

Três educadores ressaltaram, em específico, a falta de uma estrutura física adequada para o desempenho do trabalho.

> *"Há dificuldades com as acomodações do espaço físico do ambiente."*
>
> *"Falta estrutura física, melhores condições de trabalho."*
>
> *"É bagunçado... Trata o indivíduo bem, mas há falta de espaço. Há necessidade de novas unidades com padrão adequado para a recuperação dos menores. O alojamento é feio, abafado."*

2) Violência e medo: três educadores relataram que a violência e a desconfiança ocasionam sentimentos de medo, incerteza e insegurança.

> *"Sinto certo incômodo com a presença latente de violência e desconfiança."*
>
> *"Há violência, medo e incertezas."*
>
> *"Imagens de violência, de agressão."*

3) Esperança: quatro educadores evidenciaram que apesar das dificuldades, gostam do trabalho, têm esperança e crença na mudança. Dentre estes, um educador evidenciou imagens de solidariedade e humanização do ambiente, percebendo neste um caráter mais humano comparado aos antigos estabelecimentos.

> *"Eu ainda não tenho isso de dizer que não tem jeito. Eu pego afeto, converso com eles e alguns até choram. É muito gratificante, gosto demais."*
>
> *"Não posso pensar só em mim, eu penso no retorno do menino. Você doa a sua vida e se pergunta sempre o que precisa ser mudado, pois está tendo pouco retorno. É preciso ter esperança e pensar que não está acabado. O dia que ver que não posso mais eu saio."*
>
> *"Tive, no começo, uma sensação de impotência. Chego aqui e as coisas não acontecem. Mas, sou persistente e acredito na possibilidade de mudança."*
>
> *"Imagens de solidariedade... em relação aos lugares de antigamente aqui é bem mais humanizado, sabe?"*

4) Frustração: três educadores relataram cansaço, falta de estímulo e/ou frustração com o trabalho, questionando e avaliando o sentido de estarem ali.

> *"Quando comecei a trabalhar com adolescentes infratores sonhava muito com eles, ficava preocupada. Foi difícil. Eu me envolvia com a situação. Depois deixei para lá, não dá para trabalhar pensando no que ele fez. Hoje estou muito cansada, é muita pressão de todos os lados. Da segurança, do adolescente... Tenho vontade de me desligar do trabalho."*
>
> *"Tenho sentimentos de desvalorização, falta de cuidado, às vezes me sinto como 'qualquer coisa'."*
>
> *"No começo, visão diferente, nova, muito boa. Hoje em dia, sinto frustração. Me pergunto como estou trabalhando."*

Em uma primeira leitura flutuante podemos ponderar que as respostas apontam para direções díspares. No entanto, ao retomarmos as falas e refletirmos sobre a situação das políticas públicas do país e sobre a realidade da Educação Social, o fenômeno tratado é multifacetado, o que torna todas essas categorias não excludentes. Ou seja, é possível ter sentimentos e imagens relacionadas à "violência e medo" e também ter "esperança", assim como em alguns momentos ou perante determinados acontecimentos, sentir "frustração".

Ao solicitarmos que os entrevistados pensassem em imagens e sentimentos, buscamos o afastamento da linguagem verbal, de um discurso racional e a aproximação a uma linguagem visual, no intuito de acessar materiais do inconsciente e evidenciar representações. Notamos, no entanto, que muitos dos educadores permaneceram na linguagem verbal, não dando lugar à produção de imagens mentais.

Segundo Roncolatto (2007),

> o surgimento das imagens mentais dá origem ao processo de metaforização. Certos elementos da realidade social, da História, dos costumes, da religiosidade, da constituição física do ser humano, etc., são selecionados e, por meio de sua reinterpretação, surgem as metáforas. A realidade é sempre ampla e global e cada comunidade de falantes faz um recorte do todo, escolhendo aspectos que considera relevantes para suprir suas necessidades expressivas em determinado momento histórico e sociocultural (p.3).

Na metáfora, uma propriedade, característica ou estado inerente a um objeto passa a caracterizar outro que pode pertencer a uma classe totalmente diferente (CARNEADO MORÉ E TRISTÁ, apud RONCOLATTO, 2007). Por isso, quando o educador, em uma das poucas imagens trazidas, relata:

> *"tenho como imagem do meu ambiente de trabalho uma flor no deserto. Os adolescentes são as flores. Mas o deserto não é só aqui, a família, muitas vezes, não está preparada também."*

Podemos presumir que as características que unem a flor ao adolescente referem-se à beleza, à vida, e mesmo à fragilidade. Enquanto o deserto pode associar-se a estas instituições de privação de liberdade por ser um lugar árido, ter uma vegetação pobre e adaptada à escassez de água, e ainda por ser um espaço de solidão, desabitado, despovoado. Fica evidenciado nessa imagem um contraste, um estranhamento, e até mesmo uma aura miraculosa. Afinal, o que faz uma flor no deserto? E como ela sobrevive ali? Da mesma forma questiona-se o que faz um adolescente em uma instituição de privação de liberdade, pois acreditamos que essa é uma fase de descobertas, possibilidades e liberdade.

Outro ponto significativo verificado é que a presença do sentimento de esperança ou a falta deste não está associada ao tempo de trabalho na instituição. Alguns dos relatos de "esperança" foram de profissionais que estão há mais de dez anos na instituição, e outros de profissionais recém-contratados. O mesmo ocorre com os relatos de "frustração". É possível considerarmos então que cada indivíduo não está sujeito apenas às representações sociais vigentes naquelas instituições, mas às representações de outros grupos sociais. Dependendo das representações de certos grupos frequentados como igreja, família, amigos, estas podem interferir na compreensão dos fatos vividos, no desempenho da função desses educadores e na motivação para continuarem ali.

Quanto às imagens e sentimentos do ambiente de trabalho dos educadores sociais participantes do grupo II, respostas distintas também foram obtidas, constituindo cinco categorias:

1) Empatia: um educador relatou ter vivido inicialmente momentos de pânico e medo ao se deparar com a realidade da instituição. No entanto, atualmente mostra ter um sentimento de empatia, ou seja, é capaz de compreender a situação dos adolescentes ao se colocar no lugar destes.

> *"No primeiro momento, tive sentimentos de pânico e medo. Hoje tenho mais clareza e vejo os adolescentes como seres humanos que cometem erros."*

2) Dor e tristeza: um participante relatou ter sentimentos de dor e tristeza pela condição de vida dos adolescentes. O educador evidencia que essa condição dos adolescentes, de estarem em conflito com a lei, provém muitas vezes da falta de estrutura familiar.

> *"Sinto dor, tristeza. Converso muito com os adolescentes. Sinto vontade de ajudar a sair dessa vida, ajudar a família. Uma tristeza muito grande na alma. Tento dar o melhor para eles."*

3) Esperança: dois educadores associaram o sentimento de esperança ao ambiente de trabalho. Uma leitura mais minuciosa das falas mostra como a crença religiosa e o estabelecimento da coesão grupal na equipe auxiliam na manutenção deste sentimento.

> *"Tenho esperança que os adolescentes se recuperem. O desejo é esse. A gente que é evangélico a vontade é essa, desses meninos terem uma vida melhor."*

> *"Acreditamos no trabalho educativo e coletivo. Somos uma grande equipe em busca do bem comum de todos."*

4) Perigo e risco: dois educadores evidenciam em suas falas os sentimentos de perigo e de risco. Ora esses sentimentos são colocados como algo exterior, por as pessoas acreditarem que esta é a realidade, e esta crença provoca certa ressonância no indivíduo, ora como algo interior, pela constatação própria de quem atua nesses espaços.

> *"As pessoas acham que é perigoso pelo contato corpo a corpo com os meninos. Pelas notícias no jornal a família teme. Mas eu nem tanto."*

> *"É arriscado."*

5) Dificuldades em encontrar respostas: dois educadores relataram ser esta uma pergunta difícil, já que implica em "traduzir", isto é, demonstrar o que se passa ali.

> *"É difícil traduzir. Pessoas atravessando uma fase difícil, mas não querem mudar. Não deixo de aconselhar, mas a maioria não quer mudar."*

> *"É difícil criar imagens de um ambiente cheio de histórias diversas e tristes, sentimentos são vários e até sofremos com tantos contratempos que existe em nosso meio."*

As falas dos participantes do grupo II possuem algumas semelhanças com as falas do grupo I, porém percebemos naquelas uma ênfase aos aspectos emocionais. Sendo assim, seja através da dimensão emocional ou cognitiva, cada educador social procura uma maneira de atuar nesse ambiente de trabalho e lidar com os adolescentes privados de liberdade.

Dotta (2004), baseando-se nos pensamentos de Moscovici, esclarece que quando um objeto proveniente de fora se insere em nosso campo de atenção, um desequilíbrio se estabelece. Para reduzir esse desequilíbrio, é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente, e que o que está de fora do nosso universo penetre no interior.

Através dos relatos, verificamos como algumas representações estão em um processo de construção, outras estão bem definidas e outras ainda, que estavam estagnadas, passam por uma re-construção. Por isso, segundo Moscovici (2009), as representações sociais são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo incomum. Para ele,

> é através delas que nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (ibid., p.58).

Vínculo com a equipe

No grupo I, duas categorias foram constituídas a partir da questão sobre o vínculo com a equipe:

1) Vínculo difícil: um entrevistado caracterizou o vínculo com a equipe como difícil, justificado pelo distanciamento entre os profissionais.

> *"Quanto à equipe, é difícil... Eu tento ser comunicativo com todos, mas existe resistência, são distantes."*

2) Vínculo Positivo: sete entrevistados caracterizaram de forma positiva o vínculo com a equipe, afirmando que procuram se relacionar bem com todos, evitando conflitos e priorizando as trocas.

> *"Com a equipe há um vínculo bom, tranqüilo."*
>
> *"O vínculo com os outros profissionais desta instituição é marcado pelas trocas."*
>
> *"Com a equipe tenho um vínculo de companheirismo, humano, sem distinção, independente de salário. Há apoio."*

3) Vínculo ambíguo: quatro entrevistados caracterizaram o vínculo com a equipe como bom, entretanto, após um primeiro momento, ao falarem de forma mais detalhada sobre o desenvolvimento das relações interpessoais nas instituições, esses mesmos entrevistados evidenciaram dificuldades, tais como: não veracidade das amizades; fofocas; desrespeito; e falta de adequação para o cargo.

> *"Procuro manter uma relação tranquila com os colegas de trabalho, não gerando conflitos ou tendo comportamentos de indiferença. (...) Considero difícil conviver com a não veracidade das amizades por parte de alguns."*
>
> *"Tenho um bom relacionamento com a equipe, tento me dar bem com todos (...) Assim... é claro que evito comentários com certas pessoas, que passam para frente o que você fala.".*
>
> *"A equipe é boa, responsável, compromissada. (...) Acho que tem pessoas que não são capacitadas para estarem no cargo que estão"*
>
> *"Com a equipe tenho um bom vínculo.(...) Grosserias da parte de outros colegas me deixa frustrada."*

Poderíamos pensar, em uma primeira instância, que os dados revelam um discurso incongruente, controverso, já que inicialmente os educadores qualificam o vínculo como bom, mas posteriormente usam outros adjetivos que são incompatíveis com a primeira visão. Deste modo, uma possível leitura sobre esses relatos seria compreendê-los como uma ação defensiva, uma resistência em expor ideias que contradizem o ideal de grupo harmonioso e que desvele a dimensão real. Outra possibilidade de compreensão seria, por se tratar de um estudo institucional, o receio de revelar opiniões para um pesquisador e ser identificado ou visto como um delator. Essas pressuposições serão retomadas durante as análises dos atendimentos musicoterapêuticos.

Portanto, há que se considerar que em qualquer entrevista, não há garantias de que os depoimentos possam ser encarados como totalmente confiáveis. O entrevistado, em diversas situações, diz o que acha que agradará ao entrevistador, procura, consciente ou

inconscientemente, dar boa impressão de si mesmo e do seu trabalho, interpretando situações a seu favor ou mesmo distorcendo os fatos.

No grupo II, sobre o vínculo com a equipe, foi constituída uma única categoria:

1) Vínculo Positivo: os seis participantes ressaltaram aspectos positivos sobre sua relação como outros profissionais. Tais como:

> *"o vinculo com a equipe é ótimo. Nunca tive problemas nem com a equipe técnica, nem com os educadores."*
>
> *"sou mais idosa e eles me ouvem... Vamos sempre juntos para os lugares, resguardamos uns aos outros."*
>
> *"com a equipe a relação é boa, unida. Faz tudo no sistema de coleguismo, nunca sozinho."*
>
> *"tenho um relacionamento bom com todos. Um está sempre observando o outro. Estão o tempo todo juntos e não deixa um educador sozinho com o menor. Outros plantões não eram assim."*
>
> *"acredito ser um vínculo harmonioso e descontraído."*

Observando as falas, percebemos que um educador, ao referir-se sobre a equipe, o fez de forma discriminada, diferenciando equipe de técnicos e equipe de educadores – nesta pesquisa denominados de monitores. Outros três educadores, ao utilizarem o termo, parecem delimitá-lo ao grupo de profissionais que cumprem o mesmo horário de plantão.

Segundo o conceito de Katzenbach & Smith (2001), equipe é um grupo de pessoas com aptidões complementares, comprometidas com um objetivo comum, que desempenham trabalhos interdependentes e que são responsáveis coletivamente pelo resultado final do trabalho. A divisão de tarefas é fundamental para que haja um bom trabalho em equipe. Porém, equipes muito setorizadas tendem a perder a ideia do todo organizacional, de uma única equipe.

Chamada de visão sistêmica, a habilidade em contextualizar as partes para entender o funcionamento do todo, ou seja, estudar as partes levando em consideração o seu papel na estruturação do todo (MARTINELLI, 2006), possibilita a percepção do movimento integrado no ambiente de trabalho. A fala de um educador vem corroborar esse pensamento:

> *"quando acontece algum problema com a equipe atinge diretamente os adolescentes."*

Apesar de todos os participantes do grupo II evidenciarem aspectos positivos em relação ao vínculo com a equipe, um participante descreveu suas dificuldades em enfrentar situações adversas:

> *"Entre a equipe há algumas coisas que a gente não concorda, mas vou respeitando o limite do outro. Mas às vezes, a gente explode, né? Coloco para a fora, converso e resolvo."*

O desenvolvimento eficaz de uma equipe implica no aperfeiçoamento de certas habilidades de comunicação, para que assim cada profissional se faça compreendido com clareza. Desse modo, a prática do *feedback*, isto é, informar ao outro sobre como sua atuação está afetando outras pessoas, é essencial para melhorar o desempenho individual e grupal (MOSCOVICI, 1985).

No entanto, para que este processo seja realmente útil é ideal que o acúmulo de informações seja evitado e que sempre que oportuno as percepções sejam comunicadas ao outro. Algumas outras características apontadas por Moscovici (id.) para um bom *feedback* são: ser descritivo ao invés de avaliativo, ou seja, evitar o julgamento; ser específico ao invés de geral e ser dirigido para comportamentos que o receptor seja capaz de modificar.

Vínculo com os adolescentes

No grupo I, duas categorias foram constituídas a partir da questão sobre o vínculo com os adolescentes:

1) Vínculo Positivo: nove entrevistados qualificaram o vínculo com os adolescentes como "bom", "tranquilo", "ótimo", "de confiança" "de afeto", "com respeito". Dentre esses, dois entrevistados, apegados a uma compreensão mais conceitual deste termo, observaram que o vínculo só é estabelecido com aqueles adolescentes com os quais se tem um contato direto. Para os professores, aqueles que são seus alunos; e no caso dos técnicos, aqueles que recebem atendimentos. Portanto, seguindo esta concepção, com os outros adolescentes, apesar de serem conhecidos, não haveria constituição de vínculo.

Um entrevistado coloca ainda uma reflexão importante neste contexto:

> *"tenho um vínculo de confiança com os adolescentes, é percebido muitas coisas em relação a esses educandos, porém em algum momento esse vínculo é quebrado devido às normas da instituição em relação às medidas a serem aplicadas e aos dados que precisam ser repassados ao juiz."*

Portanto, o profissional que lida com um adolescente autor de atos infracionais cuja trajetória é, muitas vezes, marcada pela desconfiança e dificuldade em construir laços afetivos, tem o desafio de construir um vínculo que seja propulsor de mudanças, ao mesmo tempo em que se vê na condição de supervisor e avaliador do processo do adolescente. Essa reflexão aponta ainda para o cuidado que se deve ter na troca de informações entre os profissionais envolvidos para que não sejam reforçados no adolescente sentimentos de insegurança e comportamentos dissimulados.

2) Vínculo marcado pela agressão: dois entrevistados relataram ter sofrido agressão verbal por parte dos adolescentes e um comentou ter presenciado uma cena dirigida a outro educador, ficando bastante assustado. Entretanto, nenhum entrevistado relatou ter sofrido algum tipo de agressão física.

> *"Já fui agredido verbalmente, o que é normal. Antes isso me afetava, hoje não."*

> *"Já vivi experiências de agressão verbal..."*

Muitos adolescentes tornam-se conhecidos pela infração que cometeram e, estigmatizados socialmente, passam de instituição a instituição sendo reconhecidos como "aquele que roubou", "aquele que estuprou". Essa categorização é usada em algumas situações para benefício próprio, como uma proteção, em uma valorização das ações mais perversas. Um educador adota a postura de não fazer diferenciação no tratamento do adolescente pelo ato cometido, e relata:

> *"eu digo a eles: 'não quero saber o que você fez, não me interessa, só o que vem pela frente'. Não acho positivo trazer o que ele já fez."*

Na opinião de Melo (1999), a sociedade é organizada por um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria. Porém, aqueles que demonstram pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes são pouco aceitos pelo grupo social, já que não se consegue lidar com a diferença. Em situações extremas, essas pessoas, convertidas em más e perigosas, já não são vistas em sua totalidade, na sua capacidade de ação e transformam-se em um ser desprovido de potencialidades.

A autora ainda esclarece que

> a identidade social estigmatizada destrói atributos e qualidades do sujeito, exerce o poder de controle das suas ações e reforça a deterioração da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas. A sociedade impõe a rejeição, leva à perda da confiança em si e reforça o caráter simbólico da representação social segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia na comunidade. Fortalece-se o imaginário social da doença, do "irrecuperável", no intuito de manter a eficácia do simbólico (MELO 1999, p.4).

Assim, quando um educador se propõe a não utilizar esse modelo, ele oferece uma oportunidade ao adolescente de resgatar sua identidade, a possibilidade de dar uma reposta diferenciada daquela já esperada, de juntos construírem novas representações sociais.

No grupo II, assim como no grupo I, todos os educadores ressaltaram aspectos positivos do vínculo com os adolescentes, sendo constituída também uma única categoria. Fica evidenciado nas falas como cada educador constrói suas estratégias para lidar com os adolescentes:

> *"meu vínculo com os adolescentes é bom, eles me respeitam muito e me chamam de tia. Quando me fazem alguma proposta para que leve alguma coisa para eles, eu levo na brincadeira."*
>
> *"eu tento me relacionar com os adolescentes da melhor maneira. Tento educar e peço para mudar de assunto quando não é coisa boa. Trago livros. Quando estão na lavanderia, converso mais. Tento ser agradável com eles, e não aceito o que eles falam para mim, pois são coisas que machucam."*
>
> *"brinco, converso, mas sem contato físico. Nunca essa coisa de eu ser educador e você adolescente. Eles dizem que sou o educador mais de boa aqui."*

Perspectivas para o futuro

As respostas dos participantes do grupo I sobre as perspectivas para o futuro constituíram três categorias:

1) Continuidade na área: oito educadores mostraram interesse em continuar a exercer sua profissão na área de Educação Social. Três destes ressaltaram o desejo de prestar um concurso a fim de obterem estabilidade profissional.

> *"Sonho em prestar um concurso na área e dar continuidade ao meu trabalho... Parece que aqui ninguém vem por acaso... Comecei a trabalhar e passei a gostar do que faço."*
>
> *"Gostaria de passar em um concurso da área e estabilizar profissionalmente. Quero continuar trabalhando na área da criança e do adolescente."*
>
> *"Quero continuar na área e ampliar o meu trabalho."*

2) Mudança de área: dois mostraram-se decididos a exercer a profissão em outra área.

> *"Pessoalmente estou em busca de coisas diferentes. Não quero terminar minha carreira aqui, não sou de ficar muito tempo em um trabalho... Eu espero o melhor para cá, mas diante das dificuldades, da falta de reconhecimento profissional, acaba ficando em segundo plano."*
>
> *"Sonho em fazer mestrado. Penso em trabalhar em outros lugares e também em passar em um concurso, mas também em outra área."*

3) Aposentadoria: um educador disse estar se preparando para aposentar-se e retomar atividades que lhe fazem bem.

> *"Quero me aposentar... Quero retornar ao curso de Direito e ao curso de francês."*

Notamos que pelo fato de questões anteriores focarem o campo profissional dos educadores sociais, houve uma tendência em responder esta questão com o mesmo enfoque, apesar de esta ter sido formulada de forma abrangente. Um educador ressaltou algo

relacionado ao aspecto físico, pessoal, porém não há como determinarmos ao certo se esta fala também foi uma referência ao seu campo profissional.

> *"Espero poder ficar livre de dores."*

As respostas do grupo II assemelharam-se significativamente às do grupo I, constituindo as mesmas categorias:

1) Continuidade na área: cinco educadores disseram ter vontade de continuar a trabalhar nessa área, ressaltando também o desejo de serem funcionários efetivos.

> *"Gostaria de um futuro melhor. Gostaria de continuar aqui e não precisar trabalhar em outro lugar. Já não tenho essa condição de trabalhar em outros lugares, por causa da idade. Quero fazer um concurso, ter mais estabilidade."*
>
> *"Espero ver a situação melhorar, melhores resultados. É um trabalho que gosto. Até depois de aposentar, quem sabe?"*
>
> *"Espero a possibilidade de um concurso, para aposentar com um salário melhor. Algum meio para se tornar um funcionário efetivo."*

2) Mudança de área: um educador relatou ter vontade de atuar em outra área, principalmente pela falta de reajuste salarial.

> *"Não pretendo continuar a trabalhar aqui. Quero prestar concurso, estudar. Preciso me preparar, estou em busca de algo melhor. 16 anos com esperança de melhorar o salário e não melhora. Isso faz a gente sofrer muito. Bate uma dúvida, será que estou batendo na porta certa? Preciso tranquilizar minha cabeça, hoje está mais tranquilo, mas teve época de estresse e muita tensão."*

3) Aposentadoria: um educador comentou que já está próximo de se aposentar.

> *"Já estou na fila de aposentar."*

Neste grupo, as respostas também evidenciam uma restrição ao campo profissional quanto às perspectivas para futuro; no entanto, dois entrevistados ressaltaram em

suas falas aspectos que evidenciam uma busca pelo bem-estar, por atividades prazerosas que vão além dos limites do campo profissional.

> *"Pretendo fazer um curso superior. Fazer uma viagem, conhecer ambientes novos, continuar ao lado das pessoas que gosto, enfim trabalhar e colaborar para a realização dos meus objetivos."*
>
> *"Quero fazer um curso na área da educação, ser contadora de história. Cuidar da minha família."*

Experiências relacionadas à música

No grupo I, quando os participantes foram questionados sobre suas experiências relacionadas à música, duas categorias foram constituídas:

1) Experiência de aprendizado: seis educadores relacionaram suas experiências musicais a algum tipo de aprendizado musical, tais como aulas de instrumento, teoria musical e participação em coral.

> *"Já tive aula de música, teoria musical e canto. Já participei de três corais, tenho facilidade de afinação."*
>
> *"Já toquei órgão e teclado. Tinha aulas particulares por volta dos quinze, dezesseis anos."*

2) Experiência de apreciação: um educador, diferentemente dos demais, associou as suas experiências musicais não ao fazer, mas ao ouvir músicas.

> *"Minha experiência com a música é de ouvir... Eu gosto muito... Sempre que posso estou ouvindo música..."*

Nove educadores comentaram ter algum parente próximo que toca um instrumento musical. Dois mostraram-se interessados em aprender a tocar violão e quatro, ao lembrarem-se desses familiares que possuíam habilidades musicais, logo pontuaram as suas próprias inabilidades nesta área.

> *“Meu marido e meu filho tocam bateria. Eu fiz algumas aulas de violão, mas vi que não tinha talento.”*
>
> *"Minha família toda toca, mas eu não tenho essa veia."*
>
> *“Tentei tocar violão, mas não deu certo. Acho lindo. Tenho um primo que toca teclado.”*

Observamos nessas falas a representação de que para vivenciar a música é preciso ter um dom, um talento, algo sobrenatural intrínseco a algumas pessoas. Segundo Queiroz (2003, p.14), essa visão da musicalidade humana é “bastante estreita e não faz jus à realidade da relação do homem com a música”. Fundamentado nos pensamentos de Zucherkandl (1976 apud QUEIROZ, 2003), o autor defende que

> (...) musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas atributo essencial da espécie humana. A implicação é que não alguns homens são musicais enquanto outros não o são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e com necessidade de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, musicalidade não é algo que alguém pode ou não ter, mas algo que – junto com outros fatores – é constitutivo do homem (p. 14).

Violão e piano foram os instrumentos musicais de maior preferência entre os educadores. Também foram citados cavaquinho e bateria. Samba, MPB, clássico, *new age*, *rock pop*, sertanejo, eletrônica e *blues* foram os estilos evidenciados por este grupo. Elis Regina, João Gilberto, Nara Leão, Marisa Monte, Djavan, Zeca Pagodinho, Kid Abelha e Biquini Cavadão foram os compositores/cantores mais destacados. Esses dados demonstram um grupo de gosto musical bem variado, com ênfase na MPB.

No grupo II, a partir das repostas dadas, duas categorias foram constituídas:

1) Nenhuma: quatro educadores relataram que nunca tiveram nenhuma experiência musical.

> *“Não tenho experiências. Mas gosto de cantar, gosto de ouvir piano. Ele ensina a ser educada.”*
>
> *“Nunca tive experiência relacionadas com a música.”*
>
> *“Nem eu, nem ninguém da minha família tivemos experiências com a música. Mas gosto muito.”*

Ao conversarmos um pouco mais com os entrevistados, observamos que a compreensão de experiências musicais estava associada a tocar algum instrumento musical. No entanto, mesmo sem se ter um aprendizado formal de música, a vivência desta arte é inerente ao homem. A música é uma forma de expressão humana, e se manifesta em todas as pessoas, culturas e etnias. Ela está presente nos mais diferentes rituais, e cada indivíduo desenvolve sentidos para a sua compreensão e seu uso.

Em continuidade à análise iniciada a partir dos relatos do grupo I sobre as experiências musicais, cabe ressaltarmos a opinião de Queiroz (2003, p.17), que diz que "todos têm capacidade não só de produzir música e apreciar música, mas de experimentar nela um significado, viver algo significativo com a música". O autor cita o exemplo de uma roda de pagode, onde músicos e ouvintes não são grupos distintos, não se separam totalmente. Por mais que alguns sejam mais desenvoltos, todos podem cantar e tocar em certa medida (ibid., p.16).

2) Experiências terapêuticas: um participante comentou que havia tido experiências com a música que lhe proporcionaram efeitos terapêuticos.

> *"Já tive oportunidade de participar de algumas dinâmicas de grupo em que a música esteve presente e foram ótimas. Gosto de música e no meu dia-a-dia ela sempre está presente. É uma forma de tranquilizar a mente e relaxar a alma."*

A fala desse participante evidencia o potencial terapêutico da música, isto é, a capacidade que a música tem de ser benéfica ao ser humano tanto em um contexto terapêutico quanto no seu dia-a-dia. Ressaltamos, no entanto, que apesar do indivíduo ter experiências diversas com a música que o auxiliem na promoção de bem-estar, isso difere do tratamento musicoterapêutico, em que cliente/grupo e musicoterapeuta, engajados com a música, vivem um processo a fim de obter objetivos terapêuticos específicos.

Expectativas quanto aos encontros musicoterapêuticos

No grupo I, as expectativas sobre os encontros musicoterapêuticos puderam ser classificadas em três categorias:

1) Benefícios profissionais: seis educadores ressaltaram o desejo de que este trabalho trouxesse contribuições para o seu campo profissional.

> *"Gostaria de aprimorar meu relacionamento com os meus colegas e com os próprios adolescentes."*
>
> *"Quero conhecer métodos, dinâmicas para poder agir melhor diante das capacidades, necessidades dos alunos."*
>
> *"Acho que irá ajudar muito... Principalmente na parte dos relacionamentos interpessoais."*
>
> *"Quero conseguir trazer um pouco do que aprender para cá... Tudo que é novo é muito bem vindo."*
>
> *"Acredito que este trabalho dará um gancho para o meu trabalho."*
>
> *"Acho que pode dar uma contribuição para trabalhar com os meninos."*

Notamos nessas falas que alguns educadores parecem esperar que os encontros possam auxiliar na melhora das relações interpessoais, na medida em que o que vivenciarem nos encontros possa dar novas perspectivas para as situações de trabalho; outros, porém, parecem interessar-se mais no conteúdo e técnicas utilizadas nos encontros para as replicarem ou adaptarem em seu próprio campo profissional.

2) Benefícios pessoais: três educadores deram ênfase às possíveis contribuições ao aspecto pessoal.

> *"Acho que esse trabalho pode me ajudar a me conhecer melhor e diminuir minha ansiedade."*
>
> *"Vai ser bom para o meu eu interior... Vou me harmonizar eu."*
>
> *"Quando se fala em terapia é algo bom e eu adoro música."*

3) Interesse pelo 'novo': três educadores se mostraram curiosos para conhecer o trabalho da Musicoterapia.

> *"Quando diretor da unidade me falou sobre o trabalho da Musicoterapia achei que eu ia dar bobeira, pois sou desafinada... mas quero ver como vai ser."*
>
> *"A questão da música me chamou a atenção. Fui eu que me manifestei para participar."*
>
> *"Tenho curiosidade e acho interessante, pois está ligado a Arteterapia."*

As opiniões dos participantes do grupo II sobre as expectativas quanto aos encontros musicoterapêuticos se aproximaram daquelas apresentadas pelo grupo I. Porém, as categorias "benefícios profissionais" e "benefícios pessoais" foram aglutinadas, já que as falas contemplaram estes dois aspectos. As respostas a esta questão constituiram duas categorias:

1) Benefícios profissionais e pessoais: quatro educadores ressaltaram a possibilidade de o trabalho beneficiá-los profissional e pessoalmente.

> *"Acredito que será tudo de bom. Estou precisando tanto, estou estressado. É família, casa, trabalho... Uma correria... Espero que esse trabalho possa abrir mais a minha cabeça e me ajudar a lidar melhor com os adolescentes."*
>
> *"Acredito que este contato me trará boas experiências, além de trazer um conhecimento a mais sobre esta área tão significativa que é a música para este lugar de trabalho e para nossas vidas."*
>
> *"O importante é que esse aprendizado me sirva para aqui e para fora, me faça uma pessoa melhor."*

4) Interesse pelo 'novo': dois educadores evidenciaram que o que os impulsionou a participar dos encontros foi a curiosidade, o desconhecimento do que é a Musicoterapia.

> *"Estou com muita expectativa, será uma coisa nova."*
>
> *"Não conheço a Musicoterapia. Estou querendo saber como será... Querendo ver..."*

Os participantes dos dois grupos apresentaram boas expectativas em relação aos encontros de musicoterapia, sugerindo a possibilidade de bons resultados, pois "diversos estudos demonstram que uma expectativa elevada de ajuda antes de começar a terapia está significadamente correlacionada com um resultado positivo" (YALOM, 2006, p.25). Seguimos com a descrição e análise dos Encontros Musicoterapêuticos, de forma que o processo grupal vivenciado possa ser compreendido.

Encontros Musicoterapêuticos – Grupo I

No primeiro encontro do grupo I, realizamos uma apresentação através do canto. Seguimos com a construção do contrato terapêutico, a aplicação da técnica do sociograma[26] e, ao final, uma dança circular.

Dos doze participantes esperados, cinco estiveram presentes: Bruno, Catarina, Denise, Júlia e Walter. Amanda, apesar de ter sido entrevistada e se comprometer a participar dos encontros, teve dificuldades em conciliar o horário dos encontros com outros compromissos pessoais e comunicou que não iria participar mais da pesquisa. Mônica ligou um tempo antes deste primeiro encontro, justificando a sua ausência devido a problemas de saúde, mas afirmou que estaria presente no encontro seguinte. No entanto, não compareceu a nenhum de nossos encontros.

Iniciamos o encontro um pouco atrasados por optarmos por esperar, caso algum educador estivesse a caminho. O grupo apresentou rigidez e tensão corporal, pouca intensidade vocal e conversas paralelas (cochichos) entre os participantes que já se conheciam. Percebemos que a sala, pela sua extensão, e o uso de carteiras favoreceram esses comportamentos.

Focada nos objetivos desse primeiro encontro, que eram promover a apresentação pessoal e criar um clima positivo permitindo que os membros se familiarizassem uns com os outros, a técnica do sociograma favoreceu para que novos dados sobre os participantes fossem compartilhados.

No fechamento do encontro, a improvisação corporal livre, guiada por uma música com ritmo mais acelerado e vibrante, gerou descontração e os participantes pareceram mais à vontade naquele ambiente, apresentando maior leveza corporal ao movimentarem-se, ampliação dos gestos, falas mais soltas e risos. Notamos ainda que durante essa dança surgiram "movimentos espelhos", isto é, um participante criava um gesto e os outros o imitavam, até o surgimento de um novo gesto iniciado por outro participante. Esses movimentos podem ser compreendidos como uma forma encontrada pelos educadores para se sentirem mais confiantes, seguros para improvisarem e ainda sugerem uma validação do outro, comum nessa fase inicial do grupo.

[26] Essa é uma técnica utilizada na abordagem psicodramática, em que por meio de perguntas sobre diferentes temas procura-se evidenciar as semelhanças e diferenças entre os participantes de um mesmo grupo, como por exemplo: cidade de origem, profissão, preferências de esportes, alimentos e atividades de lazer (MONTEIRO, 1993).

No **segundo encontro** optamos pelo uso de colchonetes para proporcionar um ambiente mais acolhedor ao grupo. Nove participantes estiveram presentes, sendo que quatro pela primeira vez: Mariana, Sandra, Tereza e Vanessa, o que demandava um novo momento de apresentação. O grupo se mostrava agitado, com conversas paralelas e gestos expressivos. Percebendo este tempo mental acelerado (ver Princípio de ISO, p. 52), iniciamos o aquecimento explorando a produção de sons corporais, em seguida cantando um trecho da canção "Deixa isso prá lá", de Jair Rodrigues, com realização de um ritmo percussivo corporal – duas batidas nas pernas com as mãos seguidas de uma palma, como apresentado na figura abaixo:

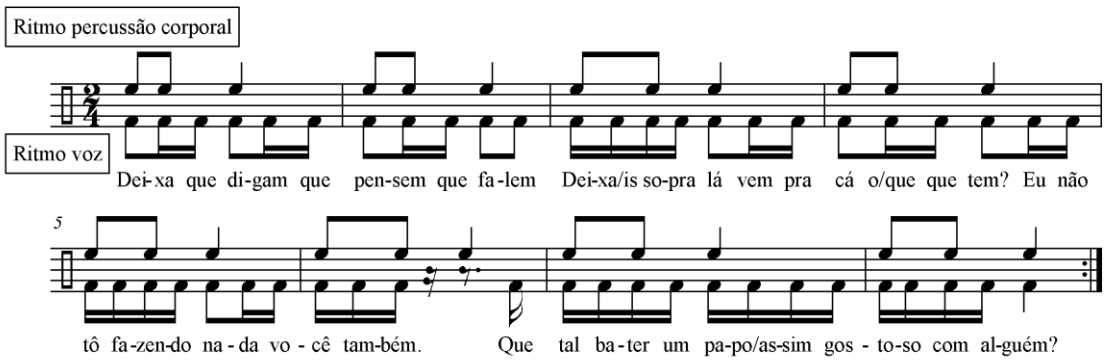


Figura 2 – Trecho da música "Deixa isso pra lá" de Jair Rodrigues

Após cantarmos repetidas vezes, alterando altura, duração e intensidade, até mesmo aqueles que não conheciam esta canção puderam acompanhar, ocorrendo um momento de integração. A musicoterapeuta, ao escolher esta música, considerou os seguintes aspectos: a letra, de forma descontraída, propõe um convite ao contato; a falta de uma melodia definida faz com que o texto musical se aproxime da fala, como em um *rap*, facilitando para aqueles que normalmente não têm experiências com o canto ou que pudessem se sentir envergonhados em realizar essa atividade; o samba provoca uma impressão de familiaridade, visto que é um gênero símbolo da identidade nacional, além de ser envolvente e animado.

Ao propormos a execução de um ritmo com as mãos juntamente com o ritmo da voz, o primeiro tratava-se de um ostinato[27] de fácil assimilação, servindo de apoio à melodia e reforçando o pulso da canção. Assim, da forma como utilizada, esta pode ser classificar como

[27] O termo ostinato designa um curto esquema musical, que se repete de forma constante durante toda uma composição ou secção de uma obra (SADIE, 1994).

uma “canção desencadeante” (BRITO, 2001, p. 96-7), já que por não apresentar “estranheza cultural e/ou musical” aos membros do grupo configurou-se como um recurso facilitador do processo grupal, permitindo que estes se expressassem, além de evidenciar que as musicoterapeutas estavam em consonância com o universo sonoro do grupo.

Diminuindo o andamento da canção gradativamente, finalizamos o aquecimento. Com o grupo mais centrado, aplicamos a técnica de re-criação musical a partir da visualização de imagens. Este foi um momento marcado por períodos de silêncio, que mostrava o envolvimento dos participantes com a atividade e também certo constrangimento em expressarem-se. No entanto, o grupo parecia bastante interessado na exposição de cada educador e, em alguns momentos, ajudavam-nos a lembrar trechos da canção escolhida. Algumas das canções que emergiram foram*: “O que é o que é?”* de autoria de Gonzaguinha; *“É preciso saber viver”* de autoria de Roberto Carlos e Erasmo Carlos; *“Sobre o tempo”* de autoria de Jonh Ulhoa, interpretada pela banda Pato Fu; *“Eu vou morar no céu”,* interpretada pelo cantor evangélico Lázaro; *“Parabéns a você”* interpretada pela cantora Aline Barros; *“Vida boa”* interpretada pela dupla sertaneja Victor e Léo.

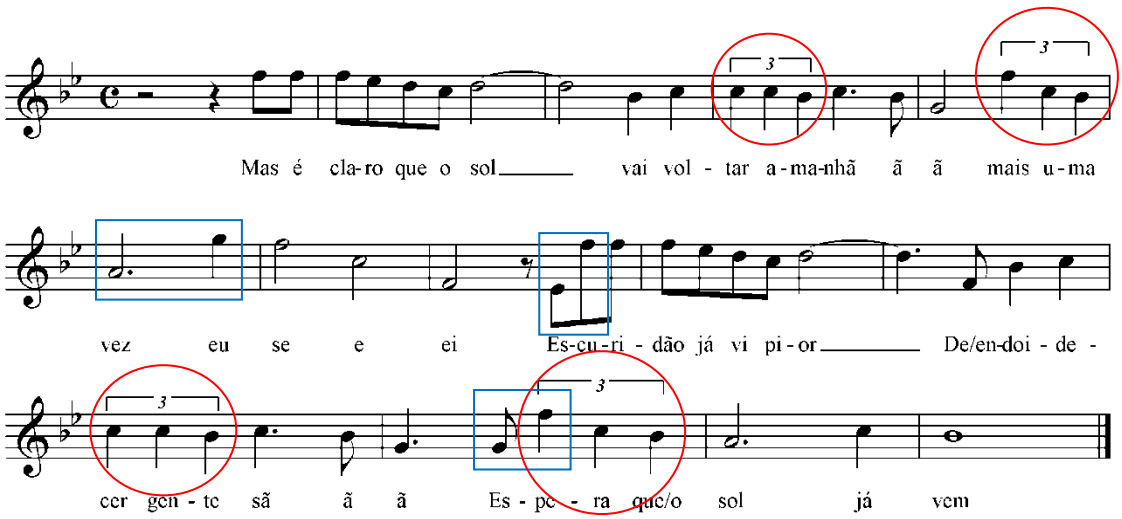
Tereza, uma das participantes que mais nos chamou a atenção, escolheu uma figura que continha um homem puxando um burro em um cenário com uma vegetação seca (Anexo IV), e disse que se sentia assim, trabalhando em um lugar árido. Para ela, a imagem revelava um contraste entre vida e morte, mas sentia que tinha uma eterna esperança e acreditava no que fazia. Então cantou *“mas é claro que o sol vai voltar amanhã, espera que o sol já vem”,* um trecho da canção *“Mais uma vez”* de Renato Russo. Sandra disse que a imagem de um médico com um paciente remeteu ao tema trabalho (Anexo V). Evocando o seu próprio trabalho, afirmou que mesmo sem concordar com algumas condições, com o desrespeito com o humano, com o pensamento muito técnico, ela continuava a cumprir suas obrigações e, logo em seguida, trouxe a música *“Construção”,* de autoria de Chico Buarque. Como não conseguiu se lembrar da letra desta música, Tereza cantou *“amou daquela vez como se fosse a última. Beijou sua mulher como se fosse a última. E cada filho seu como se fosse o único”.* Essa canção evidencia o trabalho repetitivo e sua melodia aliada a uma tonalidade menor traz uma sensação melancólica. Assim, texto e música deixam transparecer uma insatisfação com a condição de vida, porém sem uma ação para mudança, traçando proximidade ao relato de Sandra.

Os comentários de Sandra e Tereza mobilizaram os outros participantes do grupo, possivelmente devido à identificação dos temas que emergiram com o ambiente em que

trabalham. Ao final do atendimento, fizemos um resgate dos temas mais recorrentes e, em círculo, o grupo trouxe uma última música que representou o que foi vivido naquele encontro, novamente a canção *"Mais uma vez",* de autoria de Renato Russo e Flávio Venturini (Anexo VI).

A obra musical escolhida é marcada por uma forte carga de otimismo e esperança, sendo que em sua versão original a frase *"quem acredita sempre alcança"* é repetida por sete vezes, como se a pronúncia da mesma pudesse torná-la verdade. Essas mensagens de auto-ajuda parecem ser próprias das obras do cantor e compositor Renato Russo, conforme visto também, por exemplo, nos trechos das canções Pais e Filhos, *"é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã",* e Vento no Litoral, *"e quando vejo o mar, existe algo que diz que a vida continua e se entregar é uma bobagem"*.

Conforme indicado no trecho abaixo, a melodia funciona como um reforço ao texto, já que em algumas palavras como: "eu", "espera", "escuridão", ocorre um salto intervalar ascendente. Em outros momentos, é o ritmo que varia, com a presença de quiálteras[28] no sentido de evidenciar expressões como: "mais uma vez", "endoidecer gente sã" "voltar amanhã", "espera que o sol". Ao atentar para esse ritmo, percebemos ainda que a ênfase em determinadas sílabas produz alterações no sentido da palavras, conforme marcado no texto: "mais uma vez", "endoidecer gente sã" "voltar amanhã", "espera que o sol". Assim, a expressão "endoidecer gente sã", ao ser cantada parece tornar-se "ser gente sã".



[28] Quiálteras são "grupos de notas empregados com maior ou menor valor do que normalmente representam, por exemplo, três quiálteras (ou tercina) é o conjunto de três valores iguais que valem por dois da mesma espécie" (MED, 1996, p. 206).

Figura 3 - Trecho da canção "Mais uma vez" de Renato Russo

Considerando-se o contexto no qual a música emergiu, algumas representações podem ser evidenciadas. Logo na primeira estrofe, que diz "*mas é claro que o sol, vai voltar amanhã. Mais uma vez, eu sei"* a dimensão utópica do imaginário é ressaltada, ou seja, aquela que trata da esperança, do desejo de uma outra possibilidade frente àquela imposta pela ordem social. Trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais subverte a lógica da vida e pode mobilizar nesses profissionais o desejo de fazer a diferença. No trecho abaixo,

Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem...

Tem gente que está
Do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar...

Tem gente enganando a gente
Veja nossa vida como está
Mas eu sei que um dia
A gente aprende
Se você quiser alguém
Em quem confiar
Confie em si mesmo...

destaca-se a dimensão real do imaginário, isto é, a realidade de ver um sistema penitenciário caótico e injusto, de compreender que a problemática é maior do que punir os adolescentes por alguns meses. Enfim, a realidade que nos faz ter contato com pessoas que machucam os outros, a si mesmos, e que não sabem amar.

Já o trecho *"nunca deixe que lhe digam: que não vale a pena acreditar no sonho que se tem ou que seus planos nunca vão dar certo ou que você nunca vai ser alguém..."* apesar de também apresentar uma perspectiva de esperança de maneira mais veemente, percebemos o imaginário utópico, a luta do educador pelo gerenciamento de sua própria vida e a resistência para não ser manipulado pelo sistema.

Assim, notamos que pelo conteúdo trabalhado, este encontro foi intenso, significativo; alguns participantes nos abraçaram ao final, e agradeceram, reforçando a importância de um espaço destinado a eles.

> *"Foi muito marcante pra mim, eu me senti muito bem aqui e foi bom poder expressar." (Tereza)*

A emoção vivida no segundo encontro, bem como a remarcação do terceiro encontro para a semana seguinte, devido a alguns problemas da musicoterapeuta com o horário, podem ter sido fatores que influenciaram na redução do número de participantes no terceiro encontro. A falta de assiduidade dos participantes dificultou a nucleação do grupo e, em conseguinte, a continuidade do processo grupal.

Com quatro participantes presentes, Bruno, Catarina, Sandra e Walter, iniciamos o **terceiro encontro** pedindo para que, baseados em como havia sido a semana e em como eles estavam se sentindo, realizassem a composição de uma música. O grupo permaneceu por um tempo em silêncio, como que assustados com a proposta, em um misto de reflexão e tensão. A co-terapeuta então propôs uma frase musical inicial para auxiliá-los. No entanto, o grupo teve outra ideia e optou por desenvolvê-la. Assim, após um tempo determinado, os participantes conseguiram se organizar e concluíram a tarefa.

Walter foi o participante que teve maior iniciativa, ficando evidenciada sua liderança na construção da música. Apesar de Bruno ter conhecimentos musicais, observamos que suas colocações foram ouvidas pelo grupo, mas não chegaram a se realizar de fato. Catarina esteve na maior parte do tempo da construção musical em silêncio, apenas observando. E Sandra, apesar de afirmar prontamente que "não levava jeito para isso", deu sua contribuição.

Dessa forma, avaliamos que a composição foi uma técnica que permitiu ao grupo se expressar, unir suas ideias e fazer com que a contribuição individual ressoasse no coletivo, alcançando os objetivos propostos de estimular a nucleação do grupo e identificar papéis. As temáticas escolhidas pelo grupo: *transformação*, *mudança* e *conquista*, são marcadas pela força e pela motivação. Podemos construir uma analogia: mesmo o ambiente profissional sendo estressante e desgastante, esses profissionais conseguem trabalhar ali, assim como mesmo a tarefa dada sendo considerada complicada, o grupo conseguiu cumpri-la. No momento do processamento, questões significativas foram abordadas, salientando a

necessidade dos profissionais poderem contar uns com os outros. Walter fez uma conexão relevante entre a técnica vivenciada e o ambiente de trabalho:

> *"às vezes eu me sinto sozinho ao realizar o trabalho... Mas, bater muito de frente, sem dialogar, torna o trabalho mais difícil... O adolescente pode se expressar mais em algumas atividades do que em outras, e eu fico atento a isso para passar a equipe, contribuir com a equipe."*

O educador disse ainda que ficou assustado inicialmente com a proposta, e ressaltou a necessidade de se tentar, antes de se limitar: "*muitas vezes o ambiente de trabalho cria o limite e a gente aceita"*. Catarina colocou que o medo, às vezes, também atrapalha. Bruno, ao final, disse gostar da canção criada e percebeu que a *"cada encontro se dá um passo a frente"*.

> *Transformação*
>
> *É na mudança que conquistamos a transformação dentro de nós*
> *Saber conquistar, saber transformar*
> *Depende de nós, depende de nós*
>
> *As coisas são difíceis, parece não ter solução*
> *Às vezes desistimos antes de entrar em ação*
> *Lembre-se que a mudança depende de nós*
> *Acredite na força que está dentro de nós*
> *Acredite na força que está dentro de nós*
> *Acredite na força que está dentro de nós*
>
> *Saber conquistar, saber transformar*
> *Depende de nós, depende de nós*

Ao analisarmos essa produção musical (Anexo VII), percebemos que a letra da música vem reforçar a coletividade e a responsabilidade de cada educador dentro do processo de mudança. No entanto, sua harmonia é marcada pela previsibilidade e suas frases melódicas são repetitivas, permanecendo com intervalos de segunda e terça durante quase toda a canção; o ritmo torna-se, em alguns momentos, delongado e repetitivo. Portanto, fica evidenciada a contradição entre querer mudança, transformar e o estar ligado a certos modelos e padrões, o receio em ousar, conforme dito no processamento deste encontro.

Ainda nesse atendimento Sandra questionou se além da filmagem, estávamos sendo observados por outras pessoas, devido à existência de uma sala de espelho situada ao lado da sala de atendimento. Após os devidos esclarecimentos, nos atentamos mais para o fato da filmagem poder inibir o envolvimento do grupo. Analisamos ainda que esta pergunta poderia estar vinculada a uma insegurança da participante em relação à proposta da musicoterapia e a uma possível resistência em expor seus sentimentos ao grupo. Outra possível leitura é que Sandra estaria desempenhando o papel de porta-voz do grupo e verbalizando a insatisfação de estarem sendo filmados.

Devido a um feriado, o **quarto encontro** foi realizado quinze dias após o anterior, o que causou novamente uma interrupção no processo. Sete participantes estiveram presentes: Catarina, Denise, Júlia, Mariana, Sandra, Vanessa e Walter. Paula, uma educadora que havia sido selecionada para participar da pesquisa mas estava de licença, retornou ao trabalho e solicitou a entrada no grupo. Conversamos e ficou decidido que ela participaria no encontro seguinte. Outro ponto que ressaltamos foi a necessidade de iniciarmos no horário acordado, já que alguns participantes estavam atrasando-se repetidamente, o que provocava a extensão do horário de término e o prejuízo para alguns participantes que trabalhavam no período da tarde.

Como forma de retomarmos o que havia sido trabalhado no último encontro e estimular a expressão sonoro-musical dos participantes, aproximando-os da produção de corpos sonoros, optamos pela técnica da improvisação livre com instrumentos musicais. O grupo, ao ter contato com os instrumentos, pareceu bastante interessado. Cada participante escolheu um instrumento que mais lhe chamou a atenção e então solicitamos que cada um observasse suas diferentes características, individualmente. Quando demos a possibilidade de troca, todos tiveram a curiosidade de explorar outro instrumento. Assim, os instrumentos permaneceram com cada participante da seguinte forma: tamborim, Catarina; pandeiro, Denise; sino, Júlia; alfaia, Mariana; chocalho, Sandra; metalofone pequeno, Vanessa; e queixada, Walter.

Ao solicitarmos que procurassem interagir com o grupo, em um primeiro momento os participantes ficaram um período perdidos, ainda na experimentação. Em um segundo momento, permaneceram por algum tempo executando a mesma célula rítmica, transcrita abaixo, e houve contato visual constante entre todos.

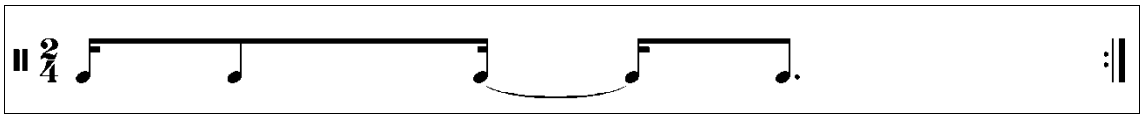


Figura 4 - Ritmo realizado durante a improvisação musical - Grupo I

Em seguida, pararam de tocar, conversaram um pouco e riram. Alguns olharam para trás, como se estivessem esperando algum comando, sem saber o que fazer. O grupo recomeçou a tocar, com uma intensidade menor. Muitos, com a cabeça baixa, voltaram o olhar para o chão. A intensidade foi aumentando e o ritmo, se tornando mais acelerado. Sonoramente, percebemos uma estruturação, uma construção mais combinada. E então, o grupo pareceu se cansar outra vez e parou. Walter, no entanto, percutiu seu instrumento insistentemente. O grupo riu. Júlia o acompanhou com seu sino, enquanto os outros apenas observaram. Sandra decidiu acompanhá-los, tocando seu chocalho suavemente. Até que todos voltaram a tocar mais uma vez. Sem que houvessem finalizado, mas por notarmos um aspecto de desinteresse e conversas paralelas, decidimos solicitar ao grupo que encerrassem.

Durante o processamento, o grupo demonstrou bastante interesse sobre os nomes dos instrumentos e ficamos algum tempo envolvidos com essa questão. No entanto, ao perguntarmos sobre a escolha do instrumento, a maioria pareceu se esquivar e não encontrou semelhanças. Mariana e Catarina comentaram então que quiseram ter algumas ações, mas não chegaram a realizá-las:

> *"deu vontade de tocar mais forte, né? Eu até tentei, mas eu preciso respeitar o grupo, né? O ritmo do grupo. É aquela coisa de... tem hora que você tem que se conter, né? Não vai pelos impulsos." (Mariana)*

> *"teve uma hora que deu vontade de levantar e sambar. Então pensei: eu não vou levantar não..." (Catarina)*

Quando conduzimos essa mesma questão, "ter vontade de fazer, mas não realizar", para o ambiente de trabalho, Walter e Sandra explicaram que:

> *"é, na maioria das vezes é assim, até por uma questão de segurança né? Existe um pouco disso. Para manter a segurança do grupo. Porque você está em um ambiente que existe um risco. Pequeno, mas ele existe. Pode ter uma rebelião? Pode. Então tem que ter cuidado. Você vê que tem possibilidade de fazer mais, mas você tem que voltar porque se você for*

> *demais pode extrapolar e ai, não que possa estimular uma sequência de rebelião, mas pelo fato de você ter ocasionado uma coisa diferente, uma coisa que destacou, que fica em evidência, pode ser usado esse motivo pra ser questionado."(Walter)*
>
> *"Eu concordo com o Walter por um lado e por outro não. Eu acho que essa coisa de estar todo mundo no mesmo ritmo limita. Eu acho que isso é uma coisa essencial no nosso trabalho, no nosso e em qualquer outro trabalho. Porque, às vezes, eu vejo coisas no colega que está do lado, eu vejo coisas na nossa instituição que gostaria que mudasse. Mas ver que tem o respeito é uma questão de ética. Eu acho que dentro de uma instituição do tamanho da nossa, a gente tem que estar assim, no mesmo ritmo. Eu acho que não limita, mas evita problemas futuros." (Sandra)*

As falas, portanto, evidenciaram novamente uma ambivalência: querer fazer algo novo, diferente e ao mesmo tempo ter que respeitar o espaço do outro e considerar o contexto. Em um diálogo entre Walter e Sandra, em continuidade ao tema levantando, podemos perceber como são estabelecidas as relações interpessoais nesse grupo:

> ***Sandra:*** *Eu trabalho de uma forma, o outro colega trabalha de outra. Então eu não posso ir lá e falar pra ele fazer aquilo.*
>
> ***Walter:*** *Mas você não acha legal de repente você trocar informação com ele?*
>
> ***Sandra:*** *Às vezes, se ele vir até mim sim. Agora eu ir até ele, achando que a minha verdade é absoluta... Eu acho que se há uma dúvida da parte dele, ele pode vir até mim, agora eu ir até ele, eu acho um ponto muito complicado.*

Para finalizarmos esse encontro, cada participante deixou um som sobre como havia sido o encontro. Catarina passou a mão nas bolinhas do afoxé e disse *"vamos em frente!"*; Júlia tocou o sino e também deixou uma mensagem de ânimo. Walter tocou o reco-reco várias vezes e disse *"a gente pode ser diferente"*. Mariana percutiu a alfaia de maneira intensa duas vezes, e disse *"é, a gente não precisa se conter sempre"*. Sandra pegou o chocalho de forma cautelosa e tocou suavemente, disse não ter nada para falar. Vanessa fez apenas *glissandos*[29] ascendentes e descendentes no metalofone e Denise finalizou com uma sequência rítmica no tamborim.

[29] Glissando: expressão originada da língua italiana que significa passagem suave de uma altura a outra. (MED, 1996, p.327)

No **quinto encontro**, o grupo chegou bastante tenso devido a alguns acontecimentos nas instituições. Estavam presentes: Bruno, Denise, Júlia, Mariana, Paula, Tereza, Vanessa e Walter. Pela frequência na participação e pelo teor de suas falas também notamos que havia se constituído um espaço de confiança para compartilhar sentimentos mais reservados; o grupo se tornava mais coeso:

> *"esses dias foram muito tumultuados. Um bombardeio de exonerações lá no nosso trabalho. Passei esses dias agitada. Estou passando, né? Amanheci preocupada, porque aí você está num cargo e de repente vai lá pro fundo do poço. Foi difícil." (Vanessa)*
>
> *"No meu caso, eu estou com uma ansiedade em mim e eu não consigo controlar. E eu tô assim praticamente todo o tempo: em situações fora do trabalho... Preocupo com essa questão que foi colocada sobre o pessoal que está saindo. Então assim, você não respira..." (Walter)*
>
> *"É, eu vim pra cá com uma esperança, como se eu pudesse respirar, eu tô vivendo sem o ar. Primeiro pela questão do grupo, que é bom quando tá todo mundo passando juntos pelas situações, porque lá a gente não tem tempo. Poder chorar, falar o tanto que suportar, porque tanto tempo que a gente tem de trabalho e é desconsiderado isso. Eu venho sempre com essa coisa da esperança, de poder repensar esse momento e até dar espaço." (Tereza)*
>
> *"Bom, eu me sinto bem, acolhido. É bom poder conversar nesse ambiente mais tranquilo, a gente presta mais atenção um ao outro, não é tão corrido como tem sido no trabalho." (Bruno)*

De acordo com Yalom (2006, p. 121) "o grupo aumenta de importância quando os membros passam a reconhecê-lo como um rico reservatório de informações e apoio". Percebendo o momento do grupo, decidimos aplicar uma técnica musicoterapêutica receptiva, que pudesse possibilitar um maior autoconhecimento e a compreensão das diferenças e estimular a habilidade para dar e receber *feedback*. Após a audição de quatro peças musicais, cada uma delas vinculadas a um elemento da natureza – terra, água, vento, fogo[30], alguns participantes falaram das sensações que tiveram durante a audição:

> *"No momento da escuta o que prevaleceu foi a tranquilidade, a suavidade da água. Eu particularmente me senti molhada, parecia que tava até*

[30] Foram utilizadas nessa experiência de audição musical músicas eletroacústicas que continham fragmentos de sons naturais.

> *respingando em mim, me veio um pouco de frio também. E pra mim ao mesmo tempo em que era onda, era uma chuva também lá dentro (...) O fogo eu não me identifiquei, porque é destruição." (Vanessa)*
>
> *"Mas no meu vento, no momento do vento, a primeira coisa que me veio foi um redemoinho imenso, né? Um vento forte. E já no finalzinho da música foi que o vento acalmou." (Walter)*

Trabalhando com a dimensão simbólica desses elementos, cada participante, com o auxílio do grupo, foi refletindo sobre o modo de reação frente aos problemas, como normalmente age em seu local de trabalho, as forças, os pontos negativos, os pontos a serem desenvolvidos sempre associados ao elemento com qual mais se identificaram durante a audição. A representação dos elementos da natureza ainda nos possibilitou fazer uma associação à necessidade de uma equipe ter pessoas com habilidades diferentes, complementares. Dessa forma, também por meio do simbólico, o fato de Walter dizer a Tereza que ela se parecia com a água, por ser mais intuitiva, ter mais sensibilidade e ser apelidada de "mãezona", por exemplo, auxiliou a realização de *feedback* de uma forma mais espontânea.

Esta foi uma técnica bastante rica; muitos conteúdos emergiram nesse encontro, mas nem todos puderam ser trabalhados devido ao curto tempo. Por isso, solicitamos que os educadores continuassem a amadurecer as ideias ali evidenciadas durante a semana e no **sexto encontro** procuramos fazer novas conexões. Nesse dia, Catarina, Denise, Júlia, Tereza e Walter estiveram presentes. Seguindo uma sequência de músicas de estilos bem diversificados e com variação de duplas[31], os participantes se expressaram corporalmente. Inicialmente desanimados, foram se soltando progressivamente, permitindo-se explorar novos gestos e brincar. Ao final da sequência, o grupo se apresentou cansado, mas também relaxado, e relataram:

> *"o bom de fazer isso é que você coloca pra fora o seu estresse e tudo. Ao chegar em casa você não vai fazer isso, se não tem tempo pra você, muito menos pra fazer isso (...) Coloquei pra fora a ansiedade, as preocupações... Consegui focar no momento, não fiquei pensando no que teria pra fazer em casa, se ia ou não conseguir." (Denise)*
>
> *"Foi bom me soltar" (Catarina).*

[31] Como o número de participantes era ímpar, a co-terapeuta também participou desta técnica.

> *"Muitas vezes você acha que está cansado, mas é de uma determinada coisa, pra outras não. Agora fora a falta de resistência física que é o que acaba comigo, eu achei ótimo, ótimo. Isso deveria ser levado pro dia-a-dia, encontrar um tempo de descanso, para que depois a gente possa ficar mais leve." (Tereza).*

Ao trabalharmos a questão de como foi dançar com diferentes pessoas, os participantes se mostraram abertos para falarem de si e também do outro, contribuindo para que cada um percebesse seu desempenho. Assim, o grupo, em um processo de dar e receber *feedback* de uma forma cuidadosa, facilitou a obtenção de *insights*:

> *"fiquei impressionada com a atitude da Denise. Havia tempo que não via ela se soltar assim." (Tereza)*
>
> *"Internamente eu senti fogo. Vontade de inventar... Mas a água também estava presente. Mas o elemento final é o fogo." (Tereza)*
>
> *"De todas que eu dancei a que tive maior dificuldade de aproximar, que mais escorregava foi a Júlia... entendeu? A Catarina com toda a dificuldade dela quando eu a puxava, ela ia, se permitia. Eu percebi a Júlia meio fechada, muito durona..." (Walter)*
>
> *"É eu acho que o Robson tem razão... Eu tenho essa dificuldade de ficar falando, dançando... assim, olhando nos olhos, e eu, não sei se alguém percebeu, mas eu quase não olho, eu disperso muito..." (Júlia)*
>
> *"Eu gostei, cada pessoa tem um jeito... E é gostoso quanto você permite isso... quando entra no estilo do outro. Eu estou sofrendo um pouquinho... Por que penso que se o outro grupo estivesse aqui... Eles estão fazendo falta... A gente trabalha junto, mas não está junto (...)." (Tereza)*

Estimulado pela vivência, o grupo comentou sobre o desafio de aprender a lidar com o ritmo do outro no ambiente de trabalho, seja o policial, técnico, adolescente, bem como com as diferenças de movimento de cada instituição, para aqueles que atuam nas duas. Finalizamos o encontro propondo novos contatos com hábitos saudáveis, prazerosos, como a dança, propondo uma atenção maior a si mesmo.

Foi então que, para o **sétimo encontro**, em que estavam presentes Bruno, Catariana, Paula, Sandra, Tereza, Vanessa e Walter[32], preparamos a técnica de dramatização

[32] Ao entrar em contato com a participante Mariana devido a duas faltas consecutivas nos encontros musicoterapêuticos, ela nos comunicou que havia se desligado da instituição e não participaria mais do trabalho.

musical[33] dando oportunidade aos educadores de imaginarem-se no lugar do outro: policial, adolescente, técnico e monitor, sendo ainda possível o acréscimo de outros personagens além destes. No entanto, antes de realizarmos a técnica tivemos, como de costume, o momento de acolhimento. Tereza e Paula trouxeram conteúdos pessoais que estavam relacionados com o encontro anterior:

> *"Eu achei interessante, nas considerações finais do nosso último encontro, vocês deram umas pontuadas muito boas! Eu tenho mania de 'ruminar' (risos). (...) E você dizendo muito essa coisa assim que... às vezes, as pessoas se preocupam demais com as coisas 'lá fora', com o coletivo demais, e não volta para elas. E eu fiquei questionando isso, né? O tanto que eu tenho feito isso... Eu gostei muito dessa ponderação sua" (Tereza)*

> *"Já tem um tempo que eu venho percebendo que esse cuidar, ele é muito importante. Mas às vezes eu não tenho conseguido. Faz, faz, faz. Faz no trabalho, faz em casa. Mas eu tenho despertado pra isso, de que a gente precisa desse momento. Mas eu quero estar fazendo disso um hábito: esse momento é pro trabalho, esse momento é pra casa e esse momento sou eu; tentar resgatar isso, pra que isso seja dia-a-dia, rotina. Porque eu tenho percebido essa necessidade, essa falta." (Paula)*

Porém, os demais participantes, Bruno, Walter, Sandra, Catarina e Vanessa não quiseram fazer nenhuma colocação. Notamos certa diferença entre aqueles que haviam participado do sexto encontro e os outros participantes que haviam faltado naquele dia quanto ao envolvimento e compreensão do trabalho. Só após um distanciamento do processo, percebemos como o sexto encontro havia proporcionado uma experiência musicoterapêutica intensa aos educadores; uma experiência que trouxe som àqueles corpos cansados, relembrando-os da vida que existia dentro deles, e que, por toda a carga de trabalho, estava silenciada. Esse foi um dos momentos em que presenciamos a produção de corpos sonoros e subjetividades. Pelas falas dos educadores em outro momento mais adiante do processo, essas impressões foram convalidadas:

---

[33] Essa técnica é apresentada por Bruscia (2000, p.133) como uma variação da experiência musical receptiva, na qual "o cliente representa o que ouve na música". Nesse encontro, no entanto, propomos uma dramatização musical de forma diferenciada, em que o grupo deveria criar e sonorizar uma cena a partir de suas próprias experiências no ambiente de trabalho, sendo disponibilizados ao grupo roupas, acessórios e instrumentos musicais.

> ***Tereza:*** *aquele dia que nós dançamos aqui, grande parte do grupo não estava e foi um dia que acho que foi único, foi ímpar, né?*
>
> *Walter consente com a cabeça.*
>
> ***Denise:*** *Foi ótimo.*
>
> ***Tereza:*** *Porque até então a gente via UNI A, UNI B, escola... E aquele dia parece que [deu um estralo com os dedos] independente da música, você dançava... Então, parece que a gente fez esse movimento. Ninguém sabia que ia dançar aquele dia e você chega e [outro estralo]. E toda hora nós tínhamos que trocar de pares...*
>
> ***Denise:*** *Era um entrosamento.*
>
> ***Tereza:*** *Então aquele dia foi tão marcante que eu ainda pensei 'que pena que as meninas não estão aqui'. E naquele dia eu me senti grupo, porque não tinha aquela coisa separada... Esse dia foi integração mesmo...*

Assim, expondo as atividades do **sétimo encontro**, explicamos que a dramatização deveria ocorrer em uma instituição de internação, com o tema "As Relações Interpessoais". Os participantes decidiram conversar um pouco. Eles comentaram algumas das situações mais impactantes que haviam presenciado naquele ambiente: tentativas de fugas, morte de alguns adolescentes, confronto com os policiais.

Ao iniciarem a construção da cena, Sandra disse *"não me coloca como personagem"* e então, Vanessa sugeriu para que ela auxiliasse Bruno na sonorização. Walter disse que não queria fazer algo que achasse fácil e decidiu ser o policial. Paula escolheu ser o adolescente, e justificou:

> *"eu quero ser o adolescente, mas eu vou explicar o porquê. Eu quero ser o adolescente no momento que ele vivencia essa agressividade e que na verdade, quando chega na hora do atendimento, com a presença da equipe de segurança, ele omite a verdade, ele não fala. Mesmo que ele esteja arrebentado, roxo, machucado, ele não fala." (Paula)*

Catarina foi escolhida para ser técnica e Vanessa disse que não queria fazer nenhum papel: *"vou ficar só fiscalizando... Sou fiscal!"*. Houve mais um tempo de preparação e então a apresentação começou, e os participantes se dividiram da seguinte forma: Vanessa e Bruno na sonorização; Paula como adolescente; Catarina como técnica, Sandra, gerente da instituição de internação; Tereza, monitora e Walter, policial.

O grupo representou uma cena verídica em que um adolescente tinha um atrito com um policial. O adolescente desacatou verbalmente o policial que, exaltado, ameaçou "dar um corretivo" no adolescente, e pediu que o monitor abrisse o portão. Ele assim o fez. Ao perceber a situação, o técnico se colocou entre o adolescente e o policial, como apaziguador. A gerente do centro chamou o adolescente para conversar na presença do monitor e do técnico e reforçou as normas da instituição, finalizando a cena. A sonoplastia alternou entre a produção de sons gerando a sensação de suspense e a sobreposição às falas, produzindo a sensação de bagunça e tensão. Foram utilizados principalmente o ganzá, o afoxé e o bongô.

É interessante ressaltarmos como os educadores optaram por representar uma cena que mostrava a realidade e não inseriram nenhum elemento diferente desta, como, por exemplo, um desfecho que trouxesse surpresa ou mudança. Talvez por estarem tão envolvidos nessa realidade, nem cogitaram a possibilidade de criar algo novo.

O clímax da cena foi a relação entre policial e técnico, e assim como nas falas prévias, durante o processamento o grupo trouxe a questão da agressividade dos policiais, de como a formação destes profissionais estimula a violência, e suas ações são divergentes do processo educativo, mas abordaram também a necessidade de tê-los por perto para que se tenha segurança.

> *"Pra falar a verdade parece que é mais difícil ser um bom policial do que um bom educador. O educador é uma escolha, sua função é mais serena. Mas, a função do policial é um desafio." (Bruno)*

> *"Ás vezes, quando estou com algum adolescente eu deixo a porta aberta e peço pro policial ficar onde possa ver ali perto. A gente precisa dessa segurança também." (Sandra)*

Exercitando colocar-se no lugar do outro, Tereza comentou como foi difícil estar no papel de monitora. Vanessa, em seguida, comentou como alguns profissionais compreendem esta função e Sandra trouxe ao grupo outro aspecto dessa problemática.

> ***Tereza:*** *É muito importante a gente se colocar no lugar do outro. Eu nunca me senti tão impotente. Porque, sabe? Eu literalmente me senti no papel de um Zé ninguém. As pessoas organizam atividades e você é obrigado a abrir e fechar a porta. Sensação de nada que me deu, sabe? Foi horrível. Perto do adolescente eu não me sentia nada, perto do professor, perto do policial... Até uma cadeira era mais útil do que eu nesse papel...*

> ***Vanessa:*** *Alguns acham que eles são babás.*
>
> ***Tereza:*** *Sem um salário adequado, sem um filho que te tenha gratidão... Porque você ser babá com um bom salário e a mãe sendo grata ou pelo menos a criança gostando de você, tudo bem... Mas, eu não sei não, como monitora aqui a criança não gosta de mim, eles não me respeitam... E se eu me sinto nada, como eu vou fazer um bom trabalho?*
>
> ***Sandra:*** *Mas eu acho que aqui ele (monitor) não se posicionou de uma maneira de respeito. Ele poderia ter sido atuante. Ele poderia ter dito para o policial 'eu não vou abrir o portão para você entrar... Senta, acalma...' São poucos os que se posicionam assim...*
>
> ***Tereza:*** *Os que se posicionam assim possuem um histórico de formação diferente.*
>
> ***Sandra:*** *Muitos monitores se colocam de uma maneira conveniente: 'Eu abro e fecho... Aprontou, eu levo para aplicar medida' e o trabalho se resume a isso. Mas também tem o outro lado, quem são esses monitores? Que preparo há para eles estarem ali?*
>
> ***Tereza:*** *Eu só gostaria de falar uma coisa, até hoje eu me colocaria desse jeito, até hoje. Até antes de fazer isso aqui. Parece assim que, 'ah eu quero fazer', mas é tão pesado. A sensação é que não consigo fazer diferente...*

Denise, uma técnica que anteriormente havia trabalhado como monitora, ressaltou a necessidade do diálogo entre técnico e monitor; ela comentou ainda a necessidade de ser um profissional dedicado e de acreditar que pequenas coisas podem fazer a diferença na vida do adolescente. Por último os participantes que se encarregaram da sonoplastia da cena comentaram:

> *"eu adorei fazer a sonoplastia, porque eu me envolvi, mesmo não participando diretamente no papel de cada um, eu me envolvi com o que eles estavam falando, fazendo em cena. Aquilo foi como se fosse um filminho na minha cabeça. Eu me senti bem fazendo isso." (Vanessa)*
>
> *"achei bom. Admirar a atuação dos atores e ao mesmo tempo tentar acompanhar, eu não sei se muito bem, mas tentando caracterizar os personagens... O policial de um jeito, o técnico de outro... E ainda dar um certo ritmo à cena.. Isso foi um desafio pra mim." (Bruno)*

Considerando as falas dos participantes do grupo I, achamos pertinente propor aos dois grupos um encontro em conjunto, dando assim oportunidade a uma aproximação entre

monitores e técnicos, possibilitando uma ressignificação das representações através do contato, mesmo que breve. Outra preocupação seria em não reforçarmos um movimento já presente nas instituições, de distanciamento entre as equipes.

Deste modo, no **oitavo encontro**, no acolhimento, expusemos nossa proposta ao grupo, esclarecendo nossos objetivos. Alguns participantes se mostraram abertos, outros se mantiveram em silêncio e Sandra posicionou-se contra a ideia, justificando que o vínculo entre os participantes do grupo I já havia sido formado e como estávamos no final dos encontros, deveríamos permanecer daquela forma. Ao solicitarmos a decisão do grupo, ou seja, uma decisão que fosse discutida e acordada por todos, os participantes permaneceram em silêncio. Assim, pedimos que eles refletissem durante a semana e no encontro seguinte a questão seria retomada.

Preparando-os para o fechamento do trabalho, no intuito de que cada educador evidenciasse suas ideias, seus gostos, isto é, suas representações e essas fossem acolhidas pelo grupo através do canto, optamos pela técnica da re-criação musical. Acompanhados pelo violão, as canções escolhidas foram: "Caçador de mim" de Milton Nascimento, por Catarina; "Codinome beija-flor" de Cazuza, por Paula; "Tocando em frente" de Almir Sater, por Tereza; "Que país é esse?" de Legião Urbana, por Vanessa; "Não quero dinheiro" de Tim Maia, por Walter; "Amor I love you" de Marisa Monte, por Sandra; "Quem me segurou foi Deus", de Nelsinho Correa, por Denise; "Todo azul do mar" de Flávio Venturini, por Júlia e "Amigos para Sempre" de José Carreras, por Bruno. Ao final do atendimento, pedimos que cada educador escolhesse um trecho que mais achava interessante na canção e o registrasse em uma ficha. Conversamos um pouco sobre essas escolhas e finalizamos o encontro.

No **nono encontro** alguns participantes chegaram apresentando surpresa ao perceberem que o trabalho estava próximo do final e sinalizaram alguns benefícios proporcionados pela Musicoterapia:

> *"eu estou começando a ter luto já (risos). Ontem eu encontrei uma amiga minha e ela 'Nossa, mas você ta tão bem. Com esse tanto de bagunça acontecendo como é que você conseguiu ficar bem?'. Eu falei: é a musicoterapia (risos). Começar a segunda tendo esse espaço é muito bom, eu adoro. (...) Mas é uma coisa que realmente faz a diferença, eu fico esperando lá esses minutinhos... É um momento em que você dá uma respirada e você olha pra você." (Tereza)*

> *"eu estou vindo pro grupo hoje bem tranquila e sem dores, graças a Deus, eu passei um final de semana maravilhoso. E bem menos angustiante,*

> *porque semana passada eu estava bem angustiada. Hoje eu estou tranquila e gosto de estar aqui nesse momento." (Paula)*
>
> *"até perguntei 'nono? Mas já?'(risos). Porque é igual a Tereza falou, né? É um momento gostoso de cada um olhar pra si." (Vanessa)*

Retomando a questão em aberto, um possível encontro com a participação dos educadores dos dois grupos, o grupo I teve reação semelhante ao encontro anterior: alguns se expressaram a favor, mas sem um posicionamento firme, outros permaneceram em silêncio e Sandra manteve-se com uma opinião contrária. Procurando ter uma postura transparente com grupo, expusemos a leitura que estávamos tendo daquele momento: o grupo apresentava dificuldades para decidir, evitando o surgimento de um conflito, já que no ambiente de trabalho isso era algo desgastante e temido, devido às possíveis proporções tomadas. Ao perguntarmos se isso fazia sentido, alguns participantes concordaram. Deste modo, avaliando o que seria melhor para o grupo, tivemos uma postura diretiva, decidindo que este encontro, o nono, seria o fechamento do grupo I e o encontro seguinte, o décimo, os participantes dos dois grupos estariam reunidos. Enfatizamos que tudo que havia sido vivenciado no grupo I continuaria sendo resguardado, havendo o cuidado de não expor nenhum dos participantes ao outro grupo. Nós ainda deixamos que os participantes se sentissem livres para decidirem se estariam presentes ou não no encontro seguinte.

Para nós, musicoterapeutas, essa foi uma das questões mais difíceis a serem trabalhadas, pois acarretou um sentimento de desconforto ao grupo. Porém, entendemos que mais do que uma atividade prazerosa, um processo terapêutico é necessário para produzir crescimento ao grupo. Conforme afirma Yalom (2006, p.128) "a escolha do terapeuta deve-se basear em uma consideração principal: as necessidades imediatas do grupo. O terapeuta deve determinar o que pensa que o grupo e seus membros precisam em determinado momento e ajudá-los a avançar naquela direção".

Após esses esclarecimentos, retomamos o trabalho com as canções, e propusemos uma composição musical a partir dos trechos das canções. Foram disponibilizados cartolina e materiais plásticos para a construção de um "painel musical", isto é, a organização da composição musical na forma de um cartaz (Anexo VIII). Este ficou estruturado da seguinte forma:

Título: Caçador de mim

Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções.
Nas favelas, no Senado, sujeira pra todo lado.
Ninguém respeita a constituição.
Mas todos acreditam no futuro da nação.
Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si,
carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.
Acontece que na vida a gente tem ser feliz por ser amado por alguém.
Quando eu mergulhei no azul do mar, sabia que era amor.
Deixa eu dizer que te amo. Deixa eu pensar em você.
Isso me acalma, me acolhe a alma, isso me ajuda a viver.

Ao final da produção deste painel, os participantes apresentaram-no utilizando sons e movimentos corporais. O grupo iniciou cantando uma melodia com a voz em *bocca chiusa*[34]. Tereza recitou os versos musicais com vivacidade, criando gestos e buscando interpretar aquilo que outrora estava preso no papel. No momento de ler o trecho *"quando eu mergulhei no azul do mar, sabia que era amor"*, a participante alterou para *"quando eu mergulhei aqui na Musicoterapia, no azul, nem sabia mais o que era amor"*. Finalizado o texto, alguns participantes bateram palmas e o grupo retomou o trecho "*deixa eu dizer que te amo, deixa eu gostar de você, isso me acalma, me acolhe a alma, isso me ajuda a viver"* e continuou *"hoje contei para as paredes coisas do meu coração. Passei no vento, caminhei nas horas, mais no que faço a paixão... É um espelho sem razão, Fique aqui . Amor, I love you, Amor, I love you Amor, I love..."*

Ao ser questionado sobre como o grupo percebia essa produção, Paula falou sobre superação e esperança. Sandra relatou que o que mais chamou a sua atenção na música fora a primeira frase que mostrava como o ser humano tem que usar da educação no meio social para chegar aonde quer. Paula denominou como "jogo de cintura" e Sandra confirmou. Tereza ressalta que *"não pode esquecer que não somos só objetos de comunicação, somos gente, somos caçador e somos caçados também."*

Sobre a construção do cartaz o grupo comentou:

Sandra: *É muito bom quando a gente pode...*

Vanessa*: Extravasar aqui, né?*

[34] Do italiano, que quer dizer "boca cerrada" (SADIE, 1994).

> ***Sandra:*** *É, aí a gente pode fazer, ainda mais eu que não gosto do preto no branco, ficou bem minha cara, 'pink', violão com brilho... E se fosse por mim eu ia passar brilho nesse negócio e ia ficar tudo brilhoso. E é muito gostoso a gente lembra de um tempo bem primário, na infância quando a gente fazia essas coisas, sempre que tiver a oportunidade, é muito gostoso fazer.*
>
> ***Tereza:*** *No nosso trabalho, alguém viu e falou 'excelente', mas o excelente é justamente as misturas. A flor que um colocou, o babadinho que o outro faz, porque a gente tem mania do formal. E quando cada um contribui você olha e fala 'Uau! Ficou show'. E isso daqui ficou a cara de todo mundo, nas frases, em tudo. Eu não consigo ver outra forma de suportar a opressão sem ser no coletivo. Não consigo. (...) Nós precisamos olhar o que realmente nós estamos defendendo, e quando eu vejo esse trabalho com um pedacinho de cada um e vejo o tanto que ficou lindo eu volto a confiar no coletivo. Olha aí, a gente dá conta. Eu sozinha falta... Quando tem um, tem outro é diferente.*
>
> ***Vanessa:*** *E tem hora que lá no meu trabalho, dependendo do meu estado, eu me sinto segura quando as minhas colegas com o olhar delas me ajuda... Às vezes a gente não chega nem a conversar, mas você percebe, eu sinto uma harmonia que eu estou bem e elas sentem que eu não estou.*

Ressaltamos a beleza do painel e a eficiência do grupo em produzi-lo. Pontuamos ainda como o grupo chegou naquele espaço preocupado com o que os encontros poderiam lhe oferecer, que conteúdos seriam passados e como esses pensamentos foram dando lugar aos sentimentos, às emoções.

Para finalizarmos, perguntamos ao grupo o que eles gostariam de fazer com o painel. Nesse momento, surgiu uma nova questão para o grupo lidar e outra vez os participantes tiveram opiniões divergentes. Porém, percebemos certo progresso quanto à capacidade de expor as ideias e mobilização para chegar ao um consenso. Assim, algumas das alternativas que emergiram foram: mostrar ao Grupo II; e/ou expor nas instituições, como uma mensagem para aqueles que não estiveram no trabalho.

Sandra defendeu que por aquele painel ser um trabalho do grupo era importante que ele ficasse com o grupo, já que outras pessoas não entenderiam o sentido daquela produção. Walter argumentou que independente de os observadores terem participado ou não do trabalho, cada um teria uma compreensão diferente.

Após algum tempo de discussão sem chegarem a um consenso, alguns participantes se queixaram que o horário de encerramento havia sido ultrapassado. Essas queixas pareciam ter o objetivo de fazer com que nós, musicoterapeutas, tomássemos uma decisão e tivéssemos uma postura diretiva novamente. Não avaliando como saudável ao grupo

caso tal intervenção de nossa parte fosse repetida, comunicamos que a decisão poderia ser tomada no décimo encontro. Ficou ainda acordado entre nós, as musicoterapeutas, que só retomaríamos essa questão caso os membros do grupo se manifestassem.

Encontros Musicoterapêuticos – Grupo II[35]

No **primeiro encontro** do Grupo II, cinco participantes estiveram presentes: Beatriz, Clara, Leandro, Rodrigo e Talita. Realizamos, então, apresentação através do canto, seguido da aplicação da técnica do sociograma e construção do contrato terapêutico. Por termos vivenciado as mesmas técnicas anteriormente com o Grupo I, nos sentimos mais tranquilas e entrosadas para estarmos com o Grupo II[36], dando um tempo maior em cada atividade para que os participantes pudessem se envolver mais.

Os educadores também responderam de forma diferenciada do Grupo I, com uma postura mais leve e descontraída, mais entregues à proposta, brincando com a voz e improvisando frases melódicas com rimas e sons onomatopéicos. Essa postura do grupo se estendeu também ao momento do sociograma. Ao perguntarmos se alguém gostaria de saber mais alguma informação sobre os participantes, Talita se mostrou interessada em conhecer a religião de cada um e disse que era ateia. Quanto ao contrato terapêutico, o grupo se mostrou mais rígido com relação à tolerância a atrasos, porém mais compreensivo em relação a faltas, permitindo três faltas consecutivas. Finalizamos o encontro com uma dança circular, em que os participantes se movimentaram com espontaneidade, explorando movimentos tanto com os membros inferiores quanto superiores.

No **segundo encontro** tivemos a presença de Beatriz, Talita, Clara e Helena, sendo o primeiro encontro de Helena. A técnica da re-criação musical com imagens trouxe temas vinculados especialmente à família. A figura escolhida por Beatriz foi uma águia (Anexo IX). Ela explicou que o que mais chamou a sua atenção foi a postura firme do animal

[35] Os encontros musicoterapêuticos eram planejados previamente, o que não suprimia a possibilidade de alterações de acordo com o processo grupal. Assim, partindo do mesmo planejamento para a realização dos encontros sempre tínhamos o cuidado de avaliarmos se aquelas técnicas eram adequadas ao processo de cada grupo. No entanto, utilizadas com alguns objetivos diferentes, ao final observamos que foram realizadas as mesmas técnicas no grupo I e II. Notamos ainda, que esse modo de trabalho favoreceu a comparação dos dados obtidos, ressaltando as similaridades e as diferenças entre as identidades grupais.

[36] Esse foi um fato recorrente durante todo o processo, devido os encontros do grupo II sucederem os do grupo I.

e que só depois de observar com cuidado se deu conta de que ele estava preso. Ela relatou que há vinte anos cuidava da mãe doente, e essa era uma tarefa pesada. Emocionada cantou o trecho *"tão longe de mim distante*", da modinha "Quem sabe?", de autoria de Carlos Gomes e Bittencourt Sampaio, interpretada por Aguinaldo Rayol.

Helena escolheu a imagem de uma mulher lavando roupa próxima a uma criança (Anexo IX) e disse ter lembrado muito do passado, da época em que lavava roupa para os outros. Segundo ela, a filha ficava da mesma forma que a criança da figura. Ela cantou: *"quando eu vim para esse mundo eu não atinava em nada. Hoje eu sou Gabriela, Gabriela, ê meus camaradas. Eu nasci assim, eu cresci assim e sou mesmo sim"* trecho da canção "Modinha para Gabriela", de autoria de Dorival Caymmi, interpretada por Gal Costa; *e "lava roupa todo dia que agonia...",* "Juventude Transviada" interpretada por Luis Melodia.

Clara optou pela imagem de uma estrada (Anexo IX) que, segundo ela, parecia "ser sem fim" e comentou "fiquei tentando achar uma ponta, onde começava, mas não consegui". A educadora falou dos problemas que estavam ocorrendo com a família, que ocasionavam um distanciamento entre ela e os netos. Ela disse ainda que assim como tentava achar extremidade da estrada, também tentava achar a solução, mas tinha dificuldade. E cantou *"e ainda que vier noites traiçoeiras, se a cruz pesada for, Cristo estará contigo, o mundo pode até fazer você chorar, mas Deus te quer sorrindo"*, parte da canção "Noites Traiçoeiras" interpretada pela banda Anjos de Resgate.

Nesse encontro, percebemos como esse grupo possuía uma dimensão emocional mais evidenciada do que a racional, expressando a compreensão dos fenômenos a sua volta de forma emotiva. As canções escolhidas mobilizaram os participantes que, ao cantar, se mostraram abertos para que a música os acessasse.

O **terceiro encontro** foi adiado para a semana seguinte. No dia remarcado nenhum dos participantes compareceu. Tivemos o cuidado de ligar para cada um deles reforçando a data e o horário do próximo encontro. Assim, participaram do **quarto encontro** Beatriz, Clara, Rodrigo e Helena. Entendemos que algumas ausências do terceiro encontro decorreram da dúvida se este realmente ocorreria. Lembramos ao grupo que na semana seguinte haveria uma nova pausa devido a um feriado, mas salientamos a importância de nos mantermos comprometidos com o trabalho, evitando intercorrências. Helena disse ter saído do segundo encontro bastante animada, como forma de entusiasmar o grupo.

Seguindo o quarto encontro, após um aquecimento, aplicamos a técnica da improvisação musical, no intuito de estimular a nucleação do grupo. A primeira escolha de

instrumento musical dos participantes foi: unhas de cabra, por Beatriz; castanhola, por Clara; flauta doce, por Rodrigo; e afoxé, por Helena. Quando dada a possibilidade de troca de instrumento, os participantes, seguindo a ordem acima, optaram por: reco-reco; violão; pandeiro e tamborim.

O grupo, a princípio, explorou os instrumentos musicais, e rapidamente procurou integrar-se. Helena tocou por alguns instantes de forma intensa, com andamento acelerado, o que estimulou os outros participantes a seguirem-na, mas o seu ritmo ainda era diferenciado, por ser o mais rápido. Como os instrumentos da primeira escolha não foram afastados, os participantes alternaram o uso dos mesmos, e também os utilizaram simultaneamente.

Quando Clara tocou o violão, o grupo começou a expressar-se também vocalmente, cantando trechos de canções, como: "Menino da Porteira", de autoria de Teddy Vieira e interpretada por Sérgio Reis; "Prece ao Vento", interpretada por Dorival Caymmi; "Vou festejar" de autoria de Jorge Aração e interpretada por Beth Carvalho; "Nossa Canção" e "Quero que tudo vá para o inferno", interpretada por Roberto Carlos; "Chico Mineiro" interpretada por Tonico e Tinoco. A intensidade do som diminuiu gradativamente e, então, retomaram empolgados ao lembrarem-se do trecho da canção "O xote das meninas" de autoria de Zé Dantas e Luis Gonzaga, *"ela só quer, só pensa em namorar, ela só quer, só pensa em namorar"*.

Como o tempo estava avançado, nós, musicoterapeutas, fomos nos aproximando do grupo, sinalizando para que ocorresse a finalização desta improvisação. A sensação que tivemos foi que o grupo não pararia, devido a tamanha satisfação, principalmente por parte de Clara e Helena. Beatriz, no entanto, apresentava-se mais quieta, como que cansada.

Assim, nos chamou atenção o fato do grupo ter transformado a técnica proposta em momento de re-criação musical. Apesar de o grupo demonstrar contentamento durante a atividade, no processamento os participantes apresentaram justificativas para suas inabilidades e/ou dificuldades que eles julgam ter em relação à música:

> *"eu gosto muito de música, mas eu não canto nada certo, eu misturo as letras, sabe? Eu canto uma coisa... aí, mistura..." (Clara)*

> *"eu depois que eu fiz a cirurgia de tireóide, porque eles limparam muito, né? Então o tom, o som da sua voz, sei lá, e aí não consegue sair igual. Eu tenho vontade, eu gosto muito de música. Acho lindo, lindo, muito bonito."(Helena)*

> *"teve uma época que eu tentei participar de um programa de paródia que havia no SBT... Eu cheguei a fazer uma e mandar uma carta, mas não teve retorno..." (Rodrigo)*

> *"eu achei ótimo, mas como você viu, eu não estou cantando ninguém (risos), porque amanheci hoje com a minha garganta ruim. Minha garganta de uns tempos pra cá está assim: piora, melhora... Tinha melhorado, mas hoje eu amanheci... e estava doendo e a voz rouca." (Beatriz)*

Essas falas têm ressonância com as apresentadas na entrevista e podem ter surgido a partir de uma racionalização dos participantes ao perceberem que se expressaram de forma espontânea, ou podem ainda estar ligadas a sentimentos de insegurança e baixa auto-estima, no sentido de não reconhecerem suas capacidades e não se permitirem vivenciar situações agradáveis, como é visto na fala de Rodrigo: "e*xiste um medo de expressar alegria, mas na hora que o trem começa a deslanchar fica bom"*.

O grupo também expôs como essa atividade evocou lembranças e um sentimento nostálgico, possibilitando reviver um tempo marcado pela tranquilidade, como comentou Clara:

> *"o som do violão mexe comigo, eu volto ao passado, relembro minha vida. Igual a serenata, na época de criança, a gente morava no interior, né?(...)A gente sentava e meu pai começava a bater, cantar aqueles embolados que o povo cantava antigamente: um pedaço de uma música, um pedaço de outra." (Clara)*

Sobre a escolha dos instrumentos musicais e a semelhança das características destes com a própria pessoa, este grupo pareceu mais interessado em buscar repostas. Clara disse que percebia dois sentidos em seu instrumento: ora se assemelhava com a batida do coração, que segundo ela dava sentido à vida; e ora também ao som do relógio, que a lembrava de ter que despertar para o trabalho.

Os participantes continuaram conversando sobre como foi aquela experiência, descreveram como normalmente reagem a algumas situações e então chegaram a um processo de dar e receber *feedback*. Helena ressaltou ainda o desejo de proporcionar experiências como essas aos adolescentes:

> *"ah! Mas é muito bom, né? Esse momento né, gente? É aí que a gente sente desejo no coração de levar praqueles adolescentes, sentar junto com eles*

> *né?! Se tivesse os instrumentos, estar tocando junto com eles, cantando, passando um pouquinho dessa alegria, dessa nostalgia da música, né? Junto é muito bom, a gente esquece de muitas coisas e sente bem, né? Você vê, o seu João, a gente trabalhou junto muito tempo, né Seu João? E eu nunca tinha visto o seu João cantar assim. Quando ele começou a cantar aí eu me senti bem, aí minha voz saiu, eu pensei 'ixi, tem que sair alguma coisa de mim (...) então isso aqui pra mim está sendo um momento muito bom mesmo, do fundo do meu coração. E a gente se sente em quando reúne assim, junto com os colegas de trabalho. A gente quer cada um assim... É... Dar um pouquinho da gente assim, né?"(Helena)*

Ao final, quando pedimos para que cada participante deixasse um som, Clara iniciou dizendo *"felicidade"*, e esclareceu que esse era o sentimento que tivera ao estar ali, que essa atividade a ajudara a diminuir um pouco o estresse e a timidez; disse ainda que queria deixar um som de muita paz e cantou *"cubra o teu manto de amor, guarda-me com teu coração... "* fazendo referência à canção de Roberto Carlos "Nossa Senhora". Em seguida, Helena disse que fora muito bom estar ali, que fora crescimento para sua vida e que pretendia se acalmar mais. Ela ficou de pé e chacoalhando o afoxé, sambou para o grupo, cantando "olelê, olalá! Uhu!". Beatriz fez um som com as unhas de cabra e disse *"paz e sossego"*. Para finalizar, Rodrigo tocou a flauta doce e perguntou se alguém conseguia adivinhar qual era a música. Clara respondeu "Parabéns para você" e acertou. Ele disse que queria parabenizar a todos pela confiança e alegria que o contagiaram e o fizeram se soltar e até cantar, o que em outra ocasião ele não faria.

O **quinto encontro** iniciou com os participantes fazendo comentários sobre a possibilidade de um reajuste salarial, devido ao risco da profissão. Comunicamos a ausência da co-terapeuta e também de Beatriz. A participante justificou que um parente próximo havia falecido. O tema mobilizou o grupo. Helena relatou que mesmo tendo passado por um processo cirúrgico se esforçou para não faltar, deixando de pegar o resultado de um exame, e que estava bastante animada com os encontros. Rodrigo lembrou-se que completava trinta dias que também havia perdido um ente querido, e bastante emocionado, como que contendo um choro, disse: *"no começo, achei que ia desistir de tudo... mas aí eu comecei a pensar e ver que precisava continuar. E aqui eu comecei a cantar..."*. Leandro comentou sobre a importância desse trabalho por envolver música e terapia:

> *"eu acho que a música é muito importante na vida das pessoas, no lazer... A terapia tem um papel muito importante historicamente porque aprende a importância das pessoas. As pessoas precisam aprender a ouvir, aprender a*

> *conhecer o outro, porque é parte de nós e a gente não sabe como lidar com isso melhor, né?"*

Refletindo sobre o que é a música, Talita comentou:

> *"tem músicas que falam pela gente, acho que tem coisas que a gente não consegue falar e fala assim 'poxa, essa música é a minha cara, é a minha vida, eu já passei por isso.'"*

Clara chegou atrasada e explicou que havia perdido o ônibus. Ela comentou que estava bem e retomou o assunto da possibilidade de um aumento salarial, e enfatizou que nunca poderia perder a esperança. Após esse momento de acolhimento, aplicamos a técnica da audição musical. Os participantes foram conduzidos a refletir sobre a escuta das quatro músicas, cada uma delas associadas a um elemento da natureza – terra, ar, fogo e água – e em como símbolos associavam-se às suas próprias características pessoais.

> *"Acho que tenho um pouco de ar... eu gosto de resolver logo o problema, né? Eu quero acabar logo com o problema, não gosto de ficar aquela coisa disse-me-disse. E de água... É que eu tenho um pouco aí da mãezona, né? Estou sempre cuidando dos outro, então a gente fica mais de mãezona. Agora eu sou alérgica até a terra, morro de medo de morrer porque vou pra terra." (Clara)*

> *"Eu consigo perceber a água em mim... Porque a minha mãe é assim, se acontece alguma coisa 'vamos ligar pra Talita'. O meu irmão briga com ela 'vamos ligar pra Talita'. Se o meu pai fica doente 'não, vamos ligar pra Talita'..." (Talita)*

> *"Uai, eu me identifiquei mesmo foi com o vento. O som do vento é forte, o vento leva, traz a água que molha a terra. Tem uma sutileza e uma presença inanimada. Acho que o vento, todos os quatro elementos são muito bons, mas o que eu me identifiquei mesmo foi o vento." (Leandro)*

Ao discutirmos sobre como isso se aplicava ao ambiente de trabalho, Clara ressaltou que o fato de ser mais velha proporcionava maturidade e autoconhecimento, o que a auxiliava a perceber os adolescentes de uma forma diferenciada. Talita comentou sobre a necessidade de construir uma relação de respeito e aceitar o outro, o que também foi evidenciado no grupo I como "jogo de cintura":

> *"Hoje eu já me sinto mais compreensiva em relação aos meninos, eu sei que eles cometeram um ato... Eles cometeram um ato, mas a gente sabe perdoar, sabe relevar. Porque quando a gente está mais nova a gente quer punir aquilo, mas fala e não sabe o que fala. É porque é jovem ainda, é por conta da idade, não tem ainda assim essa vivência..." (Clara)*.

> *"Eu vejo assim que quando a gente começa a aceitar o próximo da maneira que ele é, eu acredito que aquele menino sofre menos porque a gente vai respeitando a maneira dele. Então você tem que respeitar de alguma forma, um jeito pra ter uma boa vizinhança." (Talita)*

Tratando de forma mais específica sobre o papel do monitor, Helena evidenciou suas representações. Ela comentou que procurava agir de forma humanizada com os adolescentes, mas em alguns momentos é necessário restringir essa ação, devido às normas da instituição; há a vontade de ser formadora de opiniões, mas ela ressaltou a necessidade do respeito e do cumprimento das medidas que outros profissionais colocam e concluiu ressaltando a necessidade de um trabalho em equipe:

> *"o pessoal tudo fala que eu sou a mãezona, porque eu estou lá para reeducar, orientar, ajudar, esclarecer, acalmar, esse é o meu papel de educadora. Alguns dizem 'isso daí são bandidos, você não devia estar dando água gelada pra ele não'. Nossa! Isso dói na minha alma, dói, e eu dou a água. Só quando eles estão cumprindo a medida no papel, você tem que respeitar! As medidas do seu superior, seu gerente, das meninas, das psicólogas. Então eu tenho respeito, porque eu respeito o trabalho de qualquer um. Então a gente tem que respeitar opiniões das pessoas. A gente tem que ser formador de opiniões. Mas o trabalho da gente é isso mesmo, se você não dividir, não somar, não ajudar, não der sua mão pra um, pra outro, você não vai..."*

Helena ainda retomou a importância que os encontros tinham para ela: *"isso aqui, nós vamos tirar muitos exemplos pra nós levar lá pra base, você não imagina o tanto que está fazendo bem pra mim".* Outros participantes concordaram e comentaram, e então finalizamos o atendimento.

No **sexto atendimento** compareceram Clara, Helena, Rodrigo e Talita. O grupo comentou sobre a ausência de Beatriz e que ela ainda estava em um momento de luto, mas demonstrava mais ânimo no trabalho. Após um aquecimento corporal com estimulação do toque, aplicamos a técnica de audição musical com movimentação corporal e variação das

duplas[37]. Ao contrário do grupo I que ao finalizar a técnica solicitou uma pausa para descanso, os membros do grupo II, apesar de estarem cansados, optaram por iniciar o processamento logo em seguida, mostrando desejo de relatar o que havia sido experimentado. Eufóricos, os participantes comentaram que aquele tinha sido um momento prazeroso:

> *"Para mim foi excelente! (...) Eu acho que isso aqui aconteceu no momento que eu estava mais precisando de descontração, de esquecer um pouco lá fora. O pensamento lá fora tem hora que é horrível. Então foi muito bom mesmo, estou muito alegre." (Rodrigo)*
>
> *"A gente mistura, então é muito bom, é um momento de descontração. Então eu me senti descontraída, me soltei. Eu não sei passo nenhum, eu não danço. Então assim, eu me descontraí, eu senti que eu me liberei." (Clara)*
>
> *"A dança foi muito bom... ver a música, ver a dança... Muito bom a gente ter o contato com o colega, sentir as mãos... Os pés da gente sentem mais firmeza, as pernas, o corpo da gente pra dançar, né? Então foi muito bom. Tem que ter isso todo encontro." (Helena)*

A "dança" também evocou uma discussão acerca das atividades que se tornam restritivas por causa da idade. Os membros pontuaram que essa restrição não é devido a uma condição física, mas principalmente pelo julgamento dos outros, pela necessidade de ter condutas coerentes para ser um modelo a ser seguido e ainda por um movimento de autoexclusão, isto é, achar que já não convém realizar determinadas atividades.

> *"às vezes as pessoas olham e dizem: Não tem o que fazer? Então se eu sair um dia à noite (para dançar), pode ser que depois eu vou ser cobrado por isso, ou eu vou ser mal compreendido e vou dar motivo pra que outras pessoas saiam e não saibam ter a responsabilidade que eu tive." (Rodrigo)*
>
> *"A gente mesmo se exclui, né? E pensa assim 'Ah não, não tenho mais idade'. Mas, às vezes, a gente se coloca em situações que são pesadas pra gente, de responsabilidade... Dar o exemplo... E nos fazem perder a nossa essência. Cada um tem que ter o seu espaço de divertir, mas a gente entra numa rotina que esquece... Esquece e não tem coragem de chutar o balde... Porque é tudo aquilo que vem contra os seus princípios, a sua criação da época... Aí você pensa: se eu dou esse exemplo, como é que eu vou cobrar depois? Ou, se ele fizer isso também? Por isso que pra nós, pessoas de mais idade, é mais difícil quebrar esses tabus." (Clara)*

[37] Ou como denominado por Bruscia (2000, p.133) movimento projetivo com música, em que o cliente ouve música e improvisa movimentos expressivos de acordo com a música.

Percebendo a profundidade do conflito que o grupo expôs, isto é, como as normas da sociedade muitas vezes limitam e excluem os indivíduos, encerramos o encontro propondo um breve exercício com a voz e o corpo, ressaltando o nome de cada membro a fim de afirmar a identidade pessoal.

No **sétimo atendimento,** apenas Clara não esteve presente. Agradecemos por Beatriz ter retornado ao grupo e os participantes lhe disseram palavras de conforto pela perda que estava enfrentando e compartilharam algumas histórias pessoais. Depois, iniciaram perguntas sobre os gostos musicais de cada um. Percebemos como os membros, durante os diálogos, completavam os pensamentos uns dos outros. Talita presenteou a todos com uma lembrança feita por ela mesma. Desta forma, foi possível observarmos indícios do que Bion (1975) denomina de *fase de acasalamento*. Segundo o autor, nesta fase os participantes vivenciam a crença coletiva e inconsciente de que os problemas e necessidades do grupo, sejam quais forem, serão solucionados. Para Anzieu (1983 apud MOTTA et al, 2007, p. 237),

> nessa fase o grupo vive momentos de alegria e evita as frustrações que estão relacionadas com o trabalho, com o conflito, tensão e sofrimento; os participantes estabelecem relações mais profundas com os membros, expressando livremente sua ansiedade, descobrindo os outros e compartilhando seus conflitos. Ao vivenciar uma experiência de intimidade, calor humano e comprometimento, o grupo vive a ilusão de que resiste a tudo.

O grupo ressaltou ainda como o encontro anterior havia proporcionado inspiração e motivação no ambiente de trabalho:

> ***Helena:*** *Depois da semana passada, com a dança aqui, né? Quarta-feira nós chegamos tudo inspirados lá no serviço, dançando... Seu Rodrigo olhava pra mim e eu ria! Essa aula foi ótima, não foi seu Rodrigo? Foi maravilhosa! Eu estava até meio desconjuntada...*
>
> ***Beatriz:*** *Mas estava dançando... (risos).*
>
> ***Helena:*** *É, mas como foi bom! Dançando! Porque eu lembrava das músicas e 'tic, tic, tic'. Não é seu Rodrigo, o tempo todinho eu dançando! Eu e o seu Rodrigo 'Nossa, mas foi bom não foi?' Eu falei 'foi'. Eu falei 'Seu Rodrigo, a gente pensa que conhece as pessoas e não conhece. E eu não conhecia esse lado do senhor. Eu não conhecia esse lado, mas como é bom, como é maravilhoso ver esse lado lindo do senhor'. Ele ria, todo contente.*

Os participantes fizeram referência sobre como as outras pessoas viam a musicoterapia: alguns questionavam a eficácia do trabalho e outros ficavam curiosos para saber o que acontecia nos encontros. Helena mostrou uma postura defensora e comentou que havia contado para o seu médico que estava fazendo essa terapêutica.

Depois desse momento de acolhimento, propusemos aos participantes que procurassem refletir sobre o ambiente de trabalho e as diferentes relações que ali se estabeleciam: entre técnicos, monitores, adolescentes e policiais, e aplicamos a técnica da *dramatização musical*, tal como com o grupo I.

Um fato interessante ocorreu: o grupo nos perguntou se poderíamos ficar do lado de fora da sala enquanto eles se organizavam, já que queriam fazer uma surpresa. Consentimos com o pedido e combinamos um tempo para a realização desta tarefa.

Os personagens ficaram distribuídos da seguinte maneira: Beatriz como monitora; Rodrigo como adolescente; Talita como técnica; Leandro como policial e Helena como mãe do adolescente. O grupo decidiu não selecionar um integrante para ficar responsável pela produção sonora, mas alguns personagens escolheram instrumentos musicais para serem usados durante a cena.

A cena teve início com a mãe, em casa, preocupada com seu filho adolescente, que há alguns dias não dava notícias. Em seguida, o filho cometeu um furto e, flagrado por um policial, correu em direção a sua casa. O policial, que portava uma arma, disse que iria prendê-lo, mas o adolescente negou o ato e afirmou ser um engano. A mãe, bastante exaltada, tentou impedir a ação do policial, dizendo que ele usava de violência, mas o policial levou o adolescente para a instituição de privação de liberdade. Nesse momento, Leandro começou a tocar o agogô. A técnica recebeu o adolescente e lhe informou sobre como seriam seus dias ali. Após esse contato, a monitora levou-o para o seu alojamento e deu novas recomendações. A técnica entrou em contato com a mãe e esta, pedindo um vale transporte emprestado, foi até a instituição visitar o filho, finalizando a cena.

Os participantes se preocuparam em caracterizar bem os personagens, alterando até mesmo a postura e o linguajar. O instrumento utilizado para a representação da arma foi a flauta doce e Rodrigo chegou a segurar um tamborim no momento do furto, mas não emitiu nenhum som. Quando Leandro tocou o agogô, explicou posteriormente que "*depois que o policial entrega o menino na unidade, ele vai tocar um instrumento que é pra extravasar!",* dizendo ainda que fora difícil estar neste papel, já que todos esperavam que o policial resolvesse a situação.

Um participante comentou que durante a cena a técnica deveria ter uma postura séria, e Talita enfatizou que gostaria de ser uma técnica, uma psicóloga, para que pudesse entender melhor o porquê de um adolescente cometer um crime:

> *"eu queria fazer muita pergunta, eu queria entender mais porque daquilo tudo que os adolescentes vivem, o porque daquilo, o porque assim da família ser daquele jeito. Então eu gostaria sim de ser uma psicóloga e eu acho que tem a ver comigo sim. Então, assim... Eu queria entender o porquê: tem a classe baixa que acontece isso, como tem a classe alta também".*

Beatriz, sobre a sua personagem monitora, que é também a função que desempenha no dia-a-dia, comentou que sempre procura elevar a auto-estima do adolescente, chamando-o pelo nome, e se denomina como uma *"executora de tarefas".*

> *"É... o educador é um executor das tarefas... e eu me sinto bem porque é um momento em que eu sempre procuro ajudar um irmão, o adolescente, que está ali conosco. Eu me sinto útil na vida dele e muitas vezes, através das minhas ações, ele melhora. Mas quando vê a cena como um todo (ela aponta cada uma das pessoas)... É deprimente." (Beatriz)*

Helena e Beatriz relatam ainda, com emoção, suas perspectivas sobre a atuação do monitor e como se relacionam com os adolescentes:

> *"eu tento ajudar ele (adolescente), mostrar pra ele que a realidade é outra que ele tem uma família e que ele pode voltar a ser visto, fazer bem, buscar aquela identidade que ele perdeu, ele pode voltar e achar de novo. Pra isso tem que ter uma mudança." (Helena)*

> *"então eu como uma educadora social, a gente sofre junto porque eu quero o melhor pra ele. Eu sei que estou ali e estou ajudando, falando, conversando com eles, na hora da refeição (...). Então eu sofri muito, eu sofri muito da seguinte forma: por ele ser um menor infrator, pela infração que eles cometiam aquilo ali é difícil pra eu aceita-los. Eu via o ato. Como eu tenho Deus eu fui trabalhando psicologicamente 'Senhor, não posso ter esse pensamento'. Então hoje, depois de tantos anos nessa área eu os vejo como pessoas. O ato em si que o levou ali... [faz sinal que não importa com as mãos, esqueceu]." (Beatriz)*

O grupo continuou a "desabafar" as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções de monitor. Após uma escuta acolhedora, realizamos o fechamento do encontro e os membros escolheram cantar o refrão da canção "Oração pela família", de autoria do padre Zezinho: "Abençoa, Senhor as famílias, Amém. Abençoa Senhor, a minha também". Os membros disseram "as nossas famílias" e se abraçaram, encerrando este encontro.

No **oitavo atendimento**, apenas Beatriz não esteve presente. Trabalhamos com a técnica da re-criação musical e as músicas cantadas foram: "Maluco Beleza" interpretada por Raul Seixas, escolhida por Clara; "Caçador de mim" interpretada por Flávio Venturini, escolhidas por Leandro; "Fascinação" interpretada por Elis Regina, escolhida por Rodrigo; "Bem que se quis" interpretada por Marisa Monte, escolhida por Talita e "Na rua, na chuva, na fazenda" interpretada pela banda Kid Abelha, escolhida por Helena. Ao final de cada canção o grupo batia palmas e comemorava, mostrando entusiasmo pela atividade. Alguns participantes além de cantar, acompanharam o pulso da canção com chocalhos e ganzás.

Ao final deste atendimento, expusemos para os participantes do grupo o nosso desejo de realizar o décimo encontro em conjunto com o grupo I, e eles consentiram com a ideia. Alguns participantes, no entanto, apresentaram dúvidas se o Grupo I aceitaria, e relataram que na instituição alguns técnicos fizeram comentários sobre a proposta. Ficou combinado que iríamos conversar também com o grupo I, buscando um horário que fosse comum a todos.

No **nono atendimento** confirmamos que o décimo encontro seria em conjunto. Todos os participantes estavam presentes e, então, demos continuidade ao que fora vivenciado no encontro anterior: a partir das canções escolhidas, o grupo criou um painel musical (Anexo X). Disponibilizados materiais plásticos para a produção deste, os participantes do grupo reuniram-se em volta de uma cartolina e desenharam livremente: um caminho com pedras e flores, um sol entre montanhas, um casal de namorados na praça, um coração em pedaços com um remendo. Talita organizou as frases musicais e colou em um lado do cartaz, na seguinte sequência:

(Sem título)
Longe se vai, sonhando demais
Os sonhos mais lindos, sonhei
Dizem que sou louco por eu ter um gosto assim
O que que a vida fez da nossa vida, o que que a gente não faz por amor
E esse caminho que eu escolhi é tão fácil de seguir

Joaquim escreveu um poema em uma folha avulsa e também a anexou no painel: “poesia não se escreve com a mão, e sim com o coração. Então... pedras no caminho? Guarde todas, um dia construirás um castelo com elas!”.

No momento da apresentação, o grupo improvisou movimentos corporais e sons vocais e juntos leram a sequência musical, remetendo-se à melodia original de cada canção. A apresentação foi marcada por espontaneidade e descontração e desde o momento da construção o grupo se mostrou aberto a aceitar as sugestões de cada membro.

No processamento, fizemos algumas pontuações sobre a maneira do grupo se relacionar e as mudanças ocorridas durante o processo, relembrando encontros anteriores. Ao perceberem essa condução para o fechamento do trabalho, cada membro, de forma natural, também expôs suas percepções e expressou agradecimentos, nos abraçando de forma emocionada. A musicoterapeuta trouxe a canção “Como é grande o meu amor por você” de Roberto Carlos e todos a acompanharam. Após, a canção alguns participantes retomaram os agradecimentos. Notamos especialmente a fala de Clara, que disse de forma carinhosa “vou agradecer agora, porque no próximo encontro eu vou estar, mas não vou falar nada...”.

Assim, ainda que os participantes do grupo II tenham aceitado prontamente a proposta de se unir ao grupo I no décimo encontro, percebemos que esta ideia era algo que também para eles causava certo desconforto, principalmente pelos laços que haviam se constituído ali, durante o processo.

Fechamento dos encontros – Grupos I e II

A sala de atendimento estava cheia, todos os participantes dos grupos I e II estavam presentes; no total havia catorze pessoas. Alguns participantes de grupos diferentes já se conheciam e se cumprimentaram. Todavia, iniciamos pedindo a cada um que se apresentasse de forma breve, falando o seu nome e sua instituição de trabalho.

Como continuidade do momento de apresentação, realizamos uma brincadeira de roda que tinha como proposta desinibir e integrar os participantes dos dois grupos.

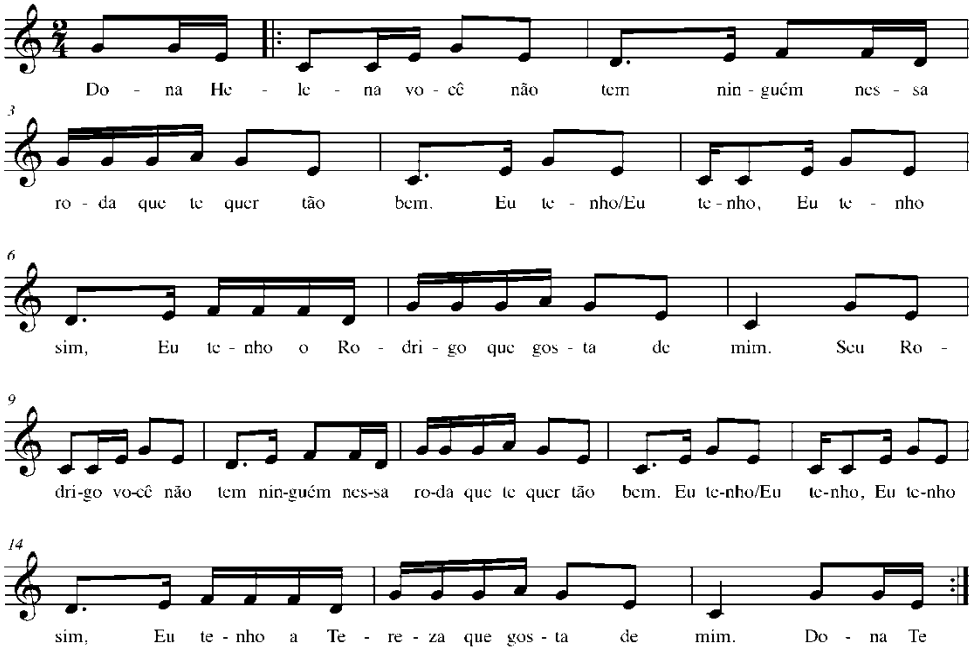


Figura 5 – Brincadeira de Roda "Gosta de mim" – Autor Desconhecido

As musicoterapeutas escolheram essa brincadeira de roda por considerarem os seguintes aspectos: o caráter teatral das rondas infantis, contido em um texto cantado e representado através da dança, expressão corporal e/ou movimentos exerce uma função desinibidora, favorecendo um ambiente de ludicidade. Sabemos, no entanto que "o elemento teatral não é um componente acessório, mas determinante, por vezes até mais importante para expressar o seu conteúdo ideológico" (PIMENTEL, 2002, p.16). Assim, a letra da canção incita reflexões acerca das relações humanas nesse grupo e oferece possibilidades de expressão através da própria realização da brincadeira. Parte do folclore brasileiro, essa cantiga de roda, assim como a maioria, possui uma harmonia composta por I IV e V graus, uma melodia simples, delineada predominantemente por notas dos próprios acordes (tônica, terça, quarta e quinta); é tonal, com extensão de uma oitava, sem modulações e com compasso binário, favorecendo uma rápida assimilação. Ressaltamos ainda que dançar em roda é considerado umas das primeiras manifestações ritualísticas do ser humano.

Após o aquecimento, as musicoterapeutas aplicaram a técnica de audição musical com movimentação corporal, porém de forma diferente daquelas vivenciadas nos encontros anteriores. Foram estruturados três momentos, no intuito de resgatar o processo grupal vivenciado nos encontros musicoterapêuticos: o primeiro, previa um contato dos participantes com eles mesmos; o segundo momento viabilizou o contato em dupla; e por último, os participantes deveriam procurar interagir com todo o grupo. Em todos esses momentos, as

músicas instrumentais[38] utilizadas desempenharam a função de objeto integrador. Foram disponibilizados também balões que funcionaram como objetos intermediários de contato.

Durante o processamento o grupo mostrou-se participativo. Diferentemente de outros encontros, os participantes tomaram a iniciativa em relacionar aquilo que surgiu na experiência musical com as ações do ambiente de trabalho. A tônica das falas se concentrou sobre a necessidade de cuidar de si mesmo; a importância em se afinar com o ritmo do outro e ainda a dificuldade em conseguir êxito ao trabalhar com muitas pessoas, devido à dispersão, como se o seguinte pensamento ocorresse *"agora todo mundo vai cuidar, não fica comigo a responsabilidade"* como exemplificou Bruno. O grupo reafirmou o valor da coletividade:

> *"eu estava vivendo uma síndrome do outro quando comecei o curso, do coletivo né? E depois de alguns toques de vocês, algumas atividades eu comecei a olhar pra mim. Eu gostei muito do primeiro momento e que dá pra ficar bem também, é interessante isso. No segundo momento, é interessante acertar o passo né? Nós demos umas voltas até acertar o passo. E no terceiro eu curti muito, mas a preocupação era essa, o que estava estourando e o que estava caindo. Eu fiquei naquela coisa de não deixar o que estava comigo cair, né? Mas eu gostei das três partes sabe." (Tereza)*
>
> *"eu, no primeiro momento achei que era uma particularidade com a gente, a gente precisa desse momento sozinho, todos nós precisamos. Nesse segundo momento da integração com o outro no nosso trabalho é muito importante pra gente dar um passo certo, então todo mundo integrado, todo mundo na mesma coletividade. Já no terceiro momento, um grupo maior, então existe uns que dispersam né? Então é importante pro nosso trabalho a gente centralizar nesse segundo momento que é da união, da partilha, juntos, para que no terceiro momento você tenha uma coletividade unida." (Clara)*
>
> *"no terceiro momento, eu participei, mas depois eu recuei. Eu recuei me senti cansada. Eu acho que é exatamente isso que reflete o coletivo. (...) Porque no grupo vai ter sempre aquele que vai puxar, uns ficam mais afastados... Mesmo com a lentidão de um, a desatenção do outro, no final a gente consegue fazer com que fique tudo bem." (Catarina)*

Finalizado o processamento, as musicoterapeutas solicitaram uma avaliação por escrito de cada participante, ressaltando os pontos positivos e negativos do trabalho, sem a necessidade de identificação (Anexo XI). Em seguida, essas avaliações foram lidas e distribuímos uma lembrança ao grupo. Como encerramento, o grupo optou por cantar

[38] Primeiro momento: Ária da quarta corda, Bach; Segundo momento: Concerto de Branderburgo nº 3 em Sol Maior, Bach; Terceiro momento: Suíte em Si menor para flauta e cordas, Bach.

“Tocando em frente” de Almir Sater (Anexo XII). Um lanche, organizado pelos próprios membros, foi servido.

Notamos que a canção de encerramento já havia sido usada no oitavo encontro, por Tereza. Sua melodia simples e com predominância em colcheias apresenta poucos saltos – o maior deles o intervalo de quarta justa – e recorrentes intervalos em graus conjuntos, que parece evidenciar, com suavidade, o movimento de mudança da vida descrito na letra. Na tonalidade de Dó maior, durante as expressões “eu nada sei”, “de estrada eu sou”, “de ser feliz” nos chamou a atenção as sucessões harmônicas que constituem uma meia cadência, provocando uma sensação de interrogação. Também se associando ao texto, no momento em que o autor brinca com as palavras “manhas” e “manhãs”, “massas” e “maçãs” há uma repetição melódica e rítmica. O ritmo *guarânia*, típico das modas de violas, um estilo musical bem regionalista, evidencia a identidade sonora grupal do interior da região.

Sua letra enfatiza uma mudança na forma de vida devido às experiências; um reconhecimento das próprias limitações e do ritmo e ciclos da vida, na qual tudo tem um começo e um fim, a esperança de um futuro melhor; fica evidenciada também a exploração de novos sentidos, como os sabores, cheiros e os sons. Independentemente das situações, que podem ser entendidas como o término dos encontros musicoterapêuticos e/ou como as experiências complexas do próprio ambiente de trabalho, o título “Tocando em Frente”, parece remeter à compreensão do grupo de que eles precisam continuar.

Uma observação cuidadosa das avaliações coligadas à análise dos processos grupais nos mostra que os atendimentos musicoterapêuticos contribuíram para o desenvolvimento das relações intra e interpessoais dos educadores sociais atendidos. Quanto ao desenvolvimento intrapessoal, isto é, a relação do educador com ele mesmo, as experiências musicais conduziram a novas sensações físicas e emocionais, despertando uma maior sensibilidade, auxiliando-o no encontro consigo mesmo e a perceber seus próprios limites e a importância de destinar um tempo específico para si. Tranquilidade, paz e alegria foram alguns sentimentos descritos sobre os efeitos da música nesse ambiente terapêutico. Espontaneidade nas ações e diminuição da timidez também foram ganhos registrados e observados. Foi ressaltada uma melhora na compreensão das próprias emoções e uma organização dos pensamentos, o que, por consequência, auxiliou no autoconhecimento.

Nesse sentido, quando uma participante relatou que *“mesmo vivendo um momento de muita fragilidade, percebi que sou bastante equilibrada”*, entendemos que a

Musicoterapia, ao proporcionar autoconhecimento, fortalece os educadores sociais para o enfrentamento de situações ansiogênicas.

Nos registro de outros educadores percebemos ainda que esses ganhos pessoais não se restringiram ao espaço do *setting* musicoterapêutico e aquilo que foi aprendido, por não estar vinculado apenas aos aspectos cognitivos, mas principalmente aos emocionais, serão lembrados: *"durante os encontros de musicoterapia consegui clarear minhas emoções, estruturar os pensamentos e ir além do momento"* e *"eu aprendi muito, tenho certeza que não vou esquecer tudo que aprendi."*

Quanto ao desenvolvimento das relações interpessoais, os educadores evidenciaram em seus registros que a musicoterapia os auxiliou na compreensão e aceitação das diferenças, principalmente por ter dado a eles a oportunidade de estarem mais próximos uns dos outros e de conhecerem um pouco melhor os profissionais que compartilham do mesmo ambiente de trabalho. Assim, o processo grupal permitiu que os educadores socializassem suas experiências e interagissem uns com os outros, principalmente através das expressões sonoro-musicais.

Com base nos nove encontros com o grupo I, oito com o grupo II e um encontro em conjunto, avaliamos que o nível dessa interação foi significativo, principalmente pelo estabelecimento da coesão grupal e do vínculo de confiança: *"foi ótimo, nos fez até mesmo liberar as coisas interiores guardadas dentro da gente"; "fiquei muito a vontade para falar dos meus fantasmas que só eu sentia".* Foi possível, em alguns momentos, identificar características próprias do grupo, isto é, sinais de uma matriz grupal, principalmente por volta do sexto e sétimo atendimentos. No entanto, entendemos que a proposta de unir os grupos no último encontro desviou o foco de atenção nos fenômenos de cada grupo, pela expectativa dessa junção.

Os relatos também mostraram que durante os encontros musicoterapêuticos, a música agenciou a produção de corpos sonoros e subjetividades. Considerando que fisicamente todos os corpos são sonoros, visto que todos eles são suscetíveis a vibrar, acreditamos que durante esse trabalho foi possível encontrar as "frequências" que mobilizassem os membros dos grupos, conduzindo-os ao resgate de seus próprios sons, a desvelar novas sonoridades, conectando-os com diferentes sentidos e com a vida. A música como um convite à percepção das vibrações, a exploração das subjetividades e o silêncio não como fim, dor ou caos, mas como um espaço ao inaudível, encontro de vibrações, um retorno ao sensível.

Dessa forma, no decorrer de quase três meses observamos como os educadores passaram a tocar mais, tanto um toque físico, representado pelos apertos de mãos e abraços, quanto um toque de afeto que envolvia sorrisos, palavras e canções. Notamos ainda que quanto mais sensíveis aos seus corpos, ao corpo do outro e ao corpo da própria música, os participantes apresentavam um discurso mais poético, entremeado de subjetividades, como que abertos à contemplação da vida, ao mesmo tempo que se mostravam mais abertos às opiniões dos outros e a colocar as suas próprias opiniões sobre fatos e fenômenos do grupo: *"através do som, arte e acolhimento me senti nesses momentos! Apreendi o ritmo da vida, que pulsa em mim e no outro, a qualquer instante. Então obrigada por me fazer ficar ligada na Vida"* e *"a musicoterapia nos ensina a explorar melhor a música no nosso dia-a-dia".*

Também nos chamou atenção e nos deixou honradas o desejo manifestado pelos participantes de dar continuidade aos encontros musicoterapêuticos e que esses fossem estendidos a outros educadores sociais, e ainda que o profissional musicoterapeuta fosse inserido na equipe de trabalho, atuando junto aos adolescentes autores de atos infracionais. Eis as opiniões de alguns participantes: *"acho que deveria ter uma segunda etapa. E também deveria levar outros colegas, que não tiveram a oportunidade de participar"; "avalio que o profissional da área deveria fazer parte da equipe dos centros de internação".* Assim, percebemos que por vivenciarem e entenderem a proposta da musicoterapia, os educadores avaliaram como benéficos outros contatos com esta terapêutica.

Por experimentarem o ouvir a si mesmo e ao outro, por vibrarem em consonância, e também permitirem a dissonância em que habitam os sons e silêncios, os educadores, a partir das suas representações sociais, experimentaram a produção de corpos sonoros e subjetividades, dando espaço para momentos de ressignificações e sinalizando novas representações.

Os educadores sociais e suas representações

Durante as entrevistas e atendimentos musicoterapêuticos, os participantes evidenciaram suas representações sociais através de seus discursos e práticas musicais e não-musicais. Assim, conforme Moscovici (2009) afirma, as representações sociais são identificáveis nas "asserções" ou "afirmações dos sujeitos sobre o objeto representado".

Esclarecemos ainda que um primeiro objeto das representações sociais configurou-se como a interação dos educadores com o ambiente, e utilizamos preferencialmente a música para compreender tal interação. Portanto, essa "relação com o ambiente" abrange a relação dos educadores sociais com eles mesmos, com os adolescentes e com outros profissionais.

Há de se ressaltar que o sentido de representações sociais não restringe apenas à reprodução, mas também à produção; isto é, práticas, obras, atitudes, imagens e opiniões podem ser veículos e expressões das representações, podendo tanto receber influências como influenciar a explicação e constituição dos fatos (RANGEL, 1997).

Assim, ao analisarmos os dados, verificamos que os educadores sociais que atuam junto a adolescentes autores de atos infracionais tendem a permanecer trabalhando na área. Entretanto, o alto índice de cargos comissionados e contratos temporários são considerados elementos dificultadores na continuidade de atuação na área e na construção de uma equipe de trabalho mais afinada. Isso foi constatado durante os encontros musicoterapêuticos em que uma participante optou por não comparecer mais aos encontros devido ao encerramento inesperado de seu contrato e desligamento da instituição. Isso trouxe certo desconforto e insegurança aos outros participantes, desencadeando o receio de também perderem seus cargos, além da preocupação com a continuidade do trabalho que estava sendo desenvolvido por essa educadora. Portanto, percebemos que a idéia do concurso público como forma de alcançar estabilidade profissional e a aposentadoria são alternativas almejadas por esses educadores.

Verificamos também que os educadores sociais têm a imagem de seu ambiente de trabalho permeada por um clima de violência, medo e carência. Apesar de em seus relatos não constarem casos de agressão física, a presença de agressões verbais foi um tema recorrente em suas falas. A carência é ressaltada tanto em relação aos adolescentes, por terem famílias desestruturas, condições econômicas precárias e/ou expressões de afeto escassas, quanto em relação à infraestrutura das instituições de privação de liberdade.

Observamos que a compreensão de que se trabalha em um ambiente de perigo e risco ora é alimentada por outros grupos sociais, como familiares, amigos e a própria mídia, ora pelos próprios educadores ao presenciarem determinadas situações de confronto e/ou tentativas de fuga por parte dos adolescentes, e consequentemente os educadores, na maioria das vezes, trabalham contando com um outro, no sentido de se resguardar.

Devido às representações existentes de perigo e risco, o medo apresenta-se, nesses educadores, como um sentimento velado, não declarado, capaz de paralisar algumas ações. Durante as experiências musicais de composição, improvisação e dramatização, vivenciadas nos encontros musicoterapêuticos, o medo foi evidenciado através dos elementos musicais. Embora o discurso verbal fosse marcado pelo desejo de transformação, o discurso musical apresentava ritmos, melodias e gestos musicais repetitivos, sem grandes alterações, marcados pela previsibilidade; a maioria dos corpos apresentavam-se contidos, com gestos acanhados; os atos de criação ficaram restritos a formas e desfechos convencionais. Isto pode ser visto, de forma mais específica, na composição musical "Transformação" (Anexo VII) criada pelo grupo I no terceiro encontro e também, durante a improvisação musical deste mesmo grupo, no quarto encontro, em que os participantes quiseram se expressar de forma mais intensa, mas não chegaram a fazê-lo de fato. Ainda, nas dramatizações musicais dos dois grupos, que encenaram com exatidão cenas do cotidiano, mesmo tendo a possibilidade de realizar alterações nas mesmas, criar outros enredos e utilizar outros recursos em suas produções corporais, sonoras e musicais. O silêncio, presente em alguns momentos do processo grupal, pode ser entendido como uma evitação ao contato com o novo, fundamentado no medo do desconhecido, daquilo que está por vir; além das dificuldades em tomar decisões em conjunto e a resistência em expor opiniões que pudessem desagradar ou gerar conflitos, como visto no nono encontro do grupo I.

Ao mesmo tempo, essa imagem do ambiente de trabalho mostra-se permeada de consciência da necessidade vital de não se perder a esperança e a vontade de mudança. A percepção do sentimento de esperança e do desejo de humanização do ambiente de trabalho como elementos importantes para a continuidade do desempenho das funções específicas de cada profissional, durante os atendimentos musicoterapêuticos, esteve ligada à beleza, à sensibilidade, ao poético. Isto ficou evidenciado na expectativa positiva dos educadores quanto ao trabalho musicoterapêutico, em várias músicas trazidas pelo grupo, tais como: "*Mais uma vez"* de Renato Russo; "*Tocando em frente"* de Almir Sater; e "*Oração pela Família"*, de Padre Zezinho; nas imagens escolhidas no segundo atendimento, e também na utilização de elementos coloridos e com brilhos nos painéis musicais elaborados no nono encontro, dos Grupos I e II (ver Anexo VIII e X).

Assim, sentimentos e percepções diversos convivem de forma conflituosa nesses espaços. A crença de que o adolescente esta além do crime que cometeu, rompendo com os estigmas da sociedade, e o sentimento de empatia, numa tentativa de compreender melhor o

seu universo imaginando-se em seu lugar, são algumas estratégias dos educadores para lidar com essas contradições. Tais estratégias possibilitam de forma conjunta, evidenciada nas relações entre educadores e adolescentes, o resgate da identidade dos adolescentes, bem como a construção de novas representações sociais.

Evidenciou-se também, nas formulações e práticas desses educadores sociais, a necessidade de um trabalho coletivo como forma de sentirem-se mais seguros, amparados e capazes de transformar a realidade. Durante as técnicas de audição com movimentação corporal, aplicadas no sexto e no décimo encontros, tal necessidade foi ressaltada, e tivemos a oportunidade de evocar reflexões sobre as limitações de cada educador para a efetivação dessa coletividade, o que foi amplamente considerado nos discursos dos educadores que propuseram mudanças.

Essas formulações e práticas desvelaram ainda a percepção de um ambiente em que falta o reconhecimento da profissão e do profissional, em que os policiais são profissionais que têm ações contrárias ao processo educativo, embora sua função coercitiva não possa ser dispensada; a percepção de um ambiente em que o reconhecimento do técnico como um profissional detentor de conhecimento faz com que ora esse conhecimento seja objeto de admiração, ora adquira um aspecto de "superioridade" que cria uma barreira entre ele e os outros profissionais, dificultando as trocas.

Em relação às expectativas quanto aos encontros musicoterapêuticos, os educadores apresentaram a opinião que a musicoterapia poderia contribuir nos âmbitos profissional e pessoal, partindo do princípio que, se a música e a terapia são benéficas, logo a musicoterapia também seria. Assim, a curiosidade constitui-se como um elemento motivador para o engajamento na proposta da pesquisa.

Outro ponto observado trata-se da idéia de que os encontros musicoterapêuticos ofereceriam instrumentalização para a prática profissional, isto é, que as técnicas a serem vivenciadas pudessem ser replicadas com os adolescentes. Ponderamos que este é um pensamento recorrente na área da Educação em que o educador está sempre focado em aprender algo para reproduzir, para ensinar ao outro, mais do que vivenciar e conectar-se consigo mesmo para, posteriormente, estender os ganhos aos outros.

Nos atendimentos musicoterapêuticos, propostos nesta pesquisa, as experiências musicais/musicoterapêuticas evidenciaram as representações sociais dos educadores quanto ao seu ambiente de trabalho, suas relações com os adolescentes, com outros colegas, bem como com a música. Nesse sentido, como visto anteriormente, os educadores acreditavam que

para vivenciar a música era preciso ter um dom, uma capacidade sobrenatural, e as experiências com a música se restringiam a tocar um instrumento musical e a ouvir obras musicais. Entretanto, com o trabalho musicoterapêutico desenvolvido, em que a música aparece como integrante do próprio ser, tais concepções foram se transformando.

Essas reflexões oferecem indícios de que houve mudanças nas representações sociais dos educadores e que estas permitiram uma vivência mais ampla com a música, alcançando a produção de corpos sonoros e subjetividades. No entanto, como aborda Ribeiro e Almeida (2003), há diversas formas e intensidades de mudanças das representações sociais; de forma gradual, o que significa o abandono de alguns elementos e a incorporação de outros novos, ou a mudança efetiva no núcleo central[39]. Algumas representações estão tão ancoradas na tradição que a força da história, dos hábitos e dos costumes imprime uma resistência no processo de mudanças.

No decorrer do processo musicoterapêutico, a descoberta dessas representações de música por parte dos educadores sociais e da musicoterapeuta-pesquisadora foram entrando em ressonância e evidenciando que a música era acessível e carregava em si inúmeras possibilidades de expressão. Isso contribuiu para a melhora das relações intra e interpessoais, para o auto-conhecimento e a coesão do grupo. Da mesma forma que os educadores fluíam através da música naquele espaço, começaram a perceber que poderiam ampliar essa experiência a outros campos de suas próprias vidas e a outros espaços, como no ambiente de trabalho. Como Smeijsters (apud SCHAPIRA et al, 2007) destaca, o que acontece nos encontros musicoterapêuticos se assemelha essencialmente ao que acontece fora dos mesmos, e as ações que ocorrem dentro de um contexto musical têm lugar em um acontecer não-musical. Isto é, se no microcosmo de um grupo musicoterapêutico ocorre a reprodução do macrocosmo da vida dos clientes, em consequência, aquilo que é vivenciado no espaço musicoterapêutico tem condição de se reproduzir fora dali.

Eu, musicoterapeuta e minhas representações sociais de música

[39] De acordo com Abric (1998) o núcleo central seria uma espécie de componente mais permanente das representações sociais, sendo utilizado pelos indivíduos como referência para orientar suas apreensões e percepções sobre a realidade em que vivem. Assim, toda representação é organizada por um núcleo central constituído de elementos que ocupam uma posição de destaque nessa estrutura.

Ao optar pela fundamentação teórica desta pesquisa, ressalto que a minha própria compreensão de representações sociais foi constituída de forma processual. Assim, apesar de conhecer, por meio das ideias de diferentes autores o que vinha a ser essa teoria, esta ainda era pouco tangível. Nesse sentido, comecei a investigar a mim mesma e a questionar de que forma as minhas representações sociais, especialmente aquelas ligadas à música, foram e estão sendo construídas, e como estas influenciam a minha atuação enquanto musicoterapeuta. Assim, também busquei refletir sobre como essa influência se deu nos encontros musicoterapêuticos dos grupos I e II.

Lembrei-me de um pequeno piano de brinquedo, um dos primeiros instrumentos com que tive contato; aulas de piano, livros que mesclavam partituras com desenhos infantis. Tenho a impressão de que diferente dos alunos que intensificavam seus estudos motivados pelas apresentações nos recitais, a minha motivação estava mais ligada à relação com as professoras e com o próprio instrumento musical, em que tocava brincando, sem ver o tempo passar. Então, a figura do *performer* não me chamava tanto a atenção, talvez pelo fato de meus familiares não terem uma formação musical e, com isto, esta não ser priorizada.

Inserida em uma igreja protestante, vivenciava a música sempre de forma coletiva, cantando hinos e cânticos de louvores junto à congregação. Percebo que, por ter origens históricas, a música no protestantismo é utilizada de forma funcional, isto é, em momentos específicos e com finalidades bem determinadas. As obras musicais, como forma de proclamação do evangelho, devem ter em suas letras mensagens claras em concordância com a doutrina. Por isso, a música é compreendida com racionalidade, muitas vezes sem dar espaço à dimensão corporal, diferenciando-se das práticas ditas mundanas que, nessa concepção, utilizam o corpo como objeto sexualizado.

A esse respeito, Lima Júnior (1987, p.13) chama a atenção para "um desuso sistemático dos inúmeros sentidos do corpo" nas igrejas protestantes, e afirma que "a ética protestante, obcecada pela palavra, pelo *logos*, restringe a emoção disponível em toda a materialidade corpórea", concluindo que o corpo protestante é um corpo que "se sente reprimido". Para Alves (1979, p.199), de forma subliminar, a ética protestante exige a depreciação do corpo, alimentando o pensamento de que "quanto maior a repressão do corpo, maior a proximidade de Deus".

Dessa forma, representações do corpo como bode expiatório para os maus desígnios do espírito, oposição ao sagrado, e ainda a crença na rejeição do físico em favor do

espiritual estiveram para mim, durante algum tempo, associadas a alguns tipos de música. Isto me trouxe inúmeras inquietações e questionamentos sobre corporeidade e acarretou em dificuldades em lidar de forma mais profunda e criativa com meu próprio corpo.

Tive ainda a oportunidade de engajar-me em alguns projetos sociais vinculados à igreja, nos quais eu utilizava a música com grupos de crianças e adolescentes como forma de socialização.

Já na adolescência, o desejo natural de "transgredir", isto é, de ir além dos limites estabelecidos, realizou-se através do aprendizado do violão, da participação em corais e outros projetos musicais desenvolvidos pela escola, no Ensino Médio. Um maior contato com a música popular brasileira e o fato de assistir a shows musicais de artistas veiculados pela mídia me fizeram ter novas representações de música, provindas das novas situações vividas nessa fase e da inserção em outros grupos sociais.

Assim, como afirmam Chombart de Lauwe e Feuerhahn sobre a gênese das representações sociais (1989, apud RIBEIRO e ALMEIDA, 2003, p.153), "o papel do indivíduo se ressocializa em função das transformações materiais e ideológicas de sua sociedade e época, bem como por sua inserção em novos papéis, segundo as idades da vida e os acontecimentos de sua história pessoal".

Durante o preparatório para o processo seletivo para o curso de graduação em Musicoterapia e também no decorrer desta formação, tive contato com novas compreensões a respeito da música. No estudo do violão clássico e ao relacionar-me com alunos de Música e Educação Musical, percebia como aquele era um universo em que se respirava uma "música de qualidade", diferente daquelas tocadas nas rádios e do gosto da maioria dos jovens. Essas representações de música erudita, uma música destinada aos instruídos, inicialmente pareciam-me antagônicas às idéias difundidas pelos professores da área da Musicoterapia, que partiam de um conceito amplo de música, e mostravam como eu deveria despir-me de meus preconceitos a fim de atender às necessidades de meus futuros clientes, estando aberta a utilizar qualquer tipo de música, independente de meus gostos musicais e preferências estéticas.

No entanto, com o passar dos anos, convivendo com essa "polaridade", tornou-se mais claro que, como musicoterapeuta, eu deveria estar sensível à condição do meu cliente, porém sempre em busca da aquisição de um amplo saber musical que me desse condições de realizar uma escuta da produção do cliente, que aprimorasse a minha produção musical, e que

me capacitasse a realizar uma leitura e análise musicoterapêuticas acertadas. Isto é, a compreensão da musicoterapia enquanto complexo arte-ciência.

De tal modo, as experiências musicoterapêuticas com função didática, que permitiram a mim, estudante, experimentar e vivenciar a Musicoterapia autenticamente como cliente, coordenadas pelas professoras do curso, tiveram importante valor em minha formação. Lembro-me de determinada experiência em que fui conduzida pela música a criar diferentes movimentos corporais, e inicialmente um forte estranhamento me ocorreu. Então, a troca de olhares cheios de censura e crítica com outros colegas pareciam me fortalecer na evitação do contato com a música. Porém, depois de um breve tempo, vi-me completamente envolvida com a proposta, junto aos meus colegas; invadida pela música, eu fluía com ela. Despertei, por essa e tantas outras experiências, para a capacidade da música de mobilizar em diferentes sentidos, provocando reações não somente cognitivas, mas também corporais, psico-emocionais e transpessoais.

Comecei a relacionar cada vez mais a música como forma de promoção de saúde. As experiências de estágio e a prática clínica, depois de formada, colocaram-me em contato com diferentes realidades, e fizeram-me lidar melhor com as diferenças, com os excluídos, com aqueles que precisavam de ajuda e já haviam esgotado suas esperanças em outras fontes.

Conforme descreve Barcellos (2004b, p.47), "na prática clínica estão o paciente, o terapeuta e a música, num espaço que podemos chamar de 'sagrado' e a dinâmica da relação ou do encontro destes". A autora esclarece que "o paciente traz consigo seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e desejos, enfim, seus conteúdos internos" e "o musicoterapeuta está nesse espaço para acolher o paciente e seu mundo. Para interagir com ele, para fazer intervenções – o que se constitui como importante instrumento de mudanças –, e para ser o continente ou o continente sonoro de toda a expressão do paciente".

Assim, ao entrar no mundo das crianças autistas, em minha primeira experiência de estágio, deparei-me com a falta de contato visual, estereótipos, auto e heteroagressão. "*Que mundo é esse?"* eu me perguntava a cada atendimento, ansiosa por resultados. Após compartilhar dos mesmos sentimentos dos familiares dessas crianças, que se queixavam da enorme dificuldade de se relacionarem com elas, e me sentir, em algumas situações no *setting*, como um objeto do qual a criança se aproximava apenas para sentar-se e cujo olhar parecia me atravessar, tive que repensar meu instrumento de trabalho, confiar no poder terapêutico da música e passei a acolher essas crianças, independe de uma ação recíproca. Então, o trabalho

com autistas me fez confirmar a capacidade da música, por ser efêmera, abstrata, não palpável, de atuar sobre o ser humano de modo imediato e de abrir canais de comunicação.

Ao atender outras crianças em contexto escolar, procurei considerar como estas percebiam o ambiente, a maneira como se relacionavam com as outras crianças, com os professores, com os pais, e passei a utilizar a música enfocando seus aspectos lúdicos, promovendo experiências musicais prazerosas, que elas pudessem aprender e criar, imaginando-se em outros papéis, frente a situações desafiantes. Com adolescentes pré-vestibulandos em situação de vulnerabilidade social, as concepções acerca de um bom futuro, o significado de estudar em uma instituição pública, o desejo de ter um trabalho e a ansiedade e medo por terem que realizar escolhas significativas conduziram-me a trabalhar com a música de forma a auxiliar na construção da identidade desses jovens.

Já no desenvolvimento de equipes na área organizacional, as crenças sobre o mercado de trabalho, o dinheiro, a importância daquele emprego e as formas de comunicação entre os funcionários me deram apontamentos para como a música poderia ser utilizada naquele ambiente, em um primeiro momento viabilizando um diagnóstico e análise do clima organizacional e em seguida, propondo intervenções nessas relações. Ao lidar com pessoas na terceira idade, atentar-me para as suas ideias sobre saúde, doença e perspectivas para o futuro, fez-me trabalhar com a música como um elemento capaz de resgatar lembranças e ressignificá-las.

Examinando essa trajetória, concluo também que o envolvimento com a música e com as representações sociais de cada clientela são pontes para o encontro terapêutico, pois quanto mais eu conheço as representações sociais dos clientes atendidos, mais sentido têm seus discursos e práticas musicais, e então cria-se uma zona de confiança, em que o meu corpo, enquanto musicoterapeuta, em contato com o corpo do cliente vai construindo outros corpos sonoros e novas representações a partir dessa relação.

Deste modo, em decorrência das vivências musicais nos diferentes grupos sociais ao longo da minha vida, de minhas experiências musicais musicoterapêuticas, do contato com as diversas teorias sobre música em Musicoterapia e da prática da Musicoterapia com diferentes clientelas, posso dizer que o núcleo central de minhas representações sociais de música hoje situa-se na corporeidade. Isto é, na concepção de que a música atua no ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. Portanto, percebo o corpo como instrumento relacional com o mundo, por meio das dimensões física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-

históricocultural. Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua subjetividade. Considero a música um importante elemento terapêutico que organiza, incentiva, aglutina, resgata imagens e símbolos. Música que possui tramas sociais imbricadas com o passado, presente e futuro, em um tempo de multiplicidades. Música como capaz de produzir corpos sonoros e subjetividades.

Buscando averiguar os resultados dos atendimentos musicoterapêuticos aos educadores sociais sob outra ótica que não as deles mesmos, serão apresentados a seguir os resultados das entrevistas com os coordenadores da equipes institucionais UNI A e UNI B.

Entrevista Final com os gerentes das instituições - UNI A e UNI B

Como etapa final da pesquisa, aproximadamente um mês após o encerramento dos atendimentos musicoterapêuticos, foram realizadas entrevistas com os gerentes da UNI A e UNI B. Consideramos que esse prazo seria adequado para que os conteúdos vivenciados com os educadores sociais na Musicoterapia pudessem repercutir nas instituições através de suas práticas sem, no entanto, que os resultados se "misturassem" aos de outras atividades realizadas pelos mesmos participantes, tais como cursos, palestras e reuniões.

Notamos que os entrevistados apresentaram respostas semelhantes. Em relação à observação de mudanças no ambiente de trabalho durante e/ou após a realização da pesquisa, os entrevistados afirmaram que os educadores sociais participantes dos atendimentos musicoterapêuticos comentaram o quanto foi bom participar deste trabalho: *"as pessoas disseram que gostaram muito. Todos os comentários foram positivos".* No entanto, ainda que tenha acarretado mudanças no âmbito pessoal, não foram verificadas alterações nas práticas dos educadores.

Um dos entrevistados ressaltou que pela proximidade da entrevista com o término dos atendimentos, não houve tempo para uma melhor análise da repercussão do trabalho e acreditava que as mudanças vinculadas aos atendimentos ainda poderiam ser expressas nas práticas diárias dos educadores.

Outro ponto abordado foi que no início do ano foi realizado um trabalho pedagógico com alguns monitores da UNI B que trouxe mudanças no trato dos educadores com os adolescentes. Assim, um dos entrevistados concluiu que a equipe estando em um bom

momento, dificultava a percepção dos benefícios específicos da Musicoterapia: "*porque aqui já vinha sendo feito um trabalho, lógico que não é igual, mas assim, a equipe já estava em um nível muito bom. Pode ser que por isso a gente não tenha percebido tanto".*

Este entrevistado ressaltou também a necessidade de entender melhor o que era a Musicoterapia e que tipo de trabalho fora desenvolvido para que pudesse avaliar. Ele afirmou que como não havia participado dos atendimentos, não poderia analisar tal repercussão. As opiniões deste entrevistado, no entanto, divergem do objetivo da entrevista, que era ter uma visão diferenciada do trabalho musicoterapêutico, justamente por parte de um profissional que não tenha participado dos atendimentos. Ressaltamos ainda que uma cópia do projeto desta pesquisa foi disponibilizada a cada gerente e explicações acerca de como se desenvolviam as experiências musicais em Musicoterapia foram dadas nos primeiros contatos com o campo.

Na opinião dos entrevistados também não foram verificadas alterações nas relações interpessoais entre os educadores sociais que participaram da pesquisa com aqueles que não participaram, e dos educadores participantes da pesquisa com os adolescentes internados.

Averiguamos, junto com os gerentes, que a composição dos grupos mesclando educadores sociais de duas instituições e de turnos de trabalho diferenciados contribuiu para que a repercussão das mudanças alcançadas nos atendimentos musicoterapêuticos se dissolvesse, e então, pulverizadas, não chegaram a influenciar outros educadores em seus campos específicos de atuação. *"É porque o grupo é grande, então até ele (educador social) conseguir às vezes passar alguma coisa do que aconteceu lá..."*.

Ao final, aproveitamos também esse momento para dar um breve retorno à instituição acerca do trabalho desenvolvido, assegurando-lhes que após uma análise criteriosa dos dados, daríamos um *feedback* mais completo à instituição, entregando uma cópia da dissertação e colocando-nos à disposição para participar de uma palestra explicativa.

Como *feedback* inicial, esclarecemos aos gerentes que os educadores sociais construíram um vínculo de confiança e desfrutaram do ambiente terapêutico para compartilhar conteúdos significativos de suas vidas. No geral, apesar da distância do laboratório de Musicoterapia e sendo, para alguns, um horário fora da jornada de trabalho, houve uma assiduidade regular. Enfatizamos ainda como os encontros musicoterapêuticos foram importantes aos educadores que durante o período do trabalho sofreram a perda de entes queridos.

Sobre o distanciamento entre técnicos e monitores e a realização de um encontro com os dois grupos em conjunto como forma de não reforçar essa realidade, os gerentes se mostraram cientes dessa problemática e apresentaram interesse na continuidade de uma proposta musicoterapêutica que viesse a integrar os profissionais nos contextos de suas instituições.

> *"É, e eles separam mesmo, às vezes fica quase que um contra o outro, né? 'Ah, o menino faz isso e o técnico não toma providencia' diz o monitor. Só que o técnico já tem uma visão de que não é só a punição, aí vira uma guerra. Isso aí... Seria muito bom você trabalhar isso daí... Essa integração com a equipe toda."*

> *"Mas eu acho muito válido se pudesse trazer (a musicoterapia) pra cá. Porque o nosso pessoal já é tão mal remunerado e se a gente não trabalhar o interior, o íntimo aí desse pessoal fica complicado."*

Posteriormente a esses contatos, surgiu o convite para que tanto a musicoterapeuta quanto a co-terapeuta viessem a integrar as equipes dessas instituições, atuando, a princípio, diretamente com os adolescentes. Esse fato evidencia, então, que a musicoterapia obteve espaço e repercutiu nas duas instituições pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de investigar a realidade dos educadores sociais, que atuam em instituições de privação de liberdade junto a adolescentes autores de atos infracionais, conduziu-me a uma intensa jornada. No início, tomada pelo receio e insegurança, me vi, em alguns momentos, evitando o contato inicial com o campo. Porém, durante os atendimentos musicoterapêuticos, procurei enxergar tal realidade pelos olhos desses profissionais, sentir e perceber com e como eles. Nesse espaço terapêutico, musicoterapeutas e grupo criaram novos sentidos, elaborações e representações, não apenas em um fluxo unilateral, das musicoterapeutas para os clientes, mas em um movimento recursivo – corpos afetando e sendo afetados, independentemente de seus papéis.

As intensidades vividas nessa jornada podem ser percebidas pela forma de escrita utilizada neste trabalho, em que, progressivamente, ficou evidenciado um maior comprometimento com os temas em discussão, com os participantes desta pesquisa e, também, comigo mesma. Portanto, inicialmente transitei por uma escrita impessoal, informativa e técnica, depois por uma escrita compartilhada, sustentada pela presença de um outro e, finalmente, por uma escrita pessoal, que me exigiu um maior posicionamento e exposição, dando possibilidades para o desvelamento de minhas próprias subjetividades.

Assim, enquanto as entrevistas semiestruturadas deram-me a oportunidade de desenvolver uma escuta atenta, o *setting* musicoterapêutico foi marcado por esta escuta, porém, configurando-se sobretudo como um espaço de interlocução, acolhimento e trocas agenciados pela música. Em uma contestação aos modos de existência privatista, o convívio entre as diferenças originou experiências subjetivas a partir da coletividade, promovendo rupturas de concepções cristalizadas, recuperando-se, ainda, potencialidades e recursos dos educadores para lidar com situações emblemáticas da existência.

Conforme visto neste trabalho, estar em grupo é possibilitar, a partir da experiência do outro, que todos possam se reconhecer; é permitir-se desconstruir e indagar-se; é produzir novas conexões, possibilitando a descoberta de outros corpos. O atendimento em grupo é privilegiado, por fazer emergir a experiência do múltiplo, do vir a ser, devido a sua

abertura ao inusitado e às singularidades, concomitante à ruptura de modos de funcionamento individualizantes e totalizantes.

Por isso, aliar aos meus conhecimentos sobre dinâmica grupal as teorias das representações sociais viabilizou uma compreensão mais aprofundada sobre os processos vivenciados em Musicoterapia. A constatação de que esta terapêutica constitui-se como um campo do representacional deu-se a partir dos discursos, obras e práticas musicais e não-musicais evidenciados nesses espaços, os quais refletem e refratam as representações sociais dos indivíduos, identificadas neste trabalho.

Dessa forma, investigar também as minhas representações sociais de música trouxe a compreensão de que os meus conteúdos pessoais estão correlacionados ao objetivo principal desta pesquisa. A concepção de corpos sonoros está fortemente ligada à minha história de vida, aos meus valores, crenças e percepções da realidade. Fica esclarecido, ainda, como a minha prática, enquanto musicoterapeuta, está imbricada nos processos do corpo, da música e do movimento, pelo fato de a corporeidade constituir-se o núcleo central de minhas representações de música.

Esta concepção de corporeidade, em que a música pode promover a saída do estado de repressão do corpo para a liberdade expressiva e criativa, possibilitou-me perceber o quanto a música como terapêutica afetou os educadores participantes da pesquisa. Antes dos atendimentos musicoterapêuticos, estes acreditavam que a música era algo restrito, próprio àqueles que tocavam instrumentos musicais ou que mantinham um hábito de audição musical. Ao término dos trabalhos, eles sinalizaram compreender a música como um elemento inerente ao homem, acessível e capaz de favorecer experiências significativas, mesmo àqueles que não possuíam um "estudo sistemático" na área.

Considero ainda que essa mudança na compreensão de música acarretou alterações na visão dos educadores em relação a si mesmos e aos outros, tornando-os mais abertos e sensíveis a seus próprios limites, contribuindo para o desenvolvimento das relações intra e interpessoais.

Em contrapartida, o contato com os educadores no *setting* musicoterapêutico proporcionou transformações em minhas representações sociais em relação ao ambiente em que trabalham – unidades de privação de liberdade – e quanto aos adolescentes autores de atos infracionais. Houve momentos em que o medo dos educadores, ao manterem contato com esses adolescentes, ressoava em mim. Mas, também, a resiliência, expressa por eles na

sensibilidade, esperança e confiança, ensinaram-me o valor da humanização na relação com esses adolescentes.

Ressalto que as mudanças nas representações sociais ocorreram em diversas formas e níveis. Possivelmente, pela duração dos atendimentos musicoterapêuticos, tais transformações envolveram o abandono de alguns elementos e a incorporação de outros novos. No entanto, não há como afirmar se houve mudanças efetivas no núcleo central dessas representações, havendo a necessidade de se fazer um estudo de acompanhamento a médio ou longo prazo.

Diante dessas considerações, reconheço que as inquietações que surgiram ao acrescentar a teoria das representações sociais à investigação da produção de corpos sonoros em Musicoterapia, especialmente o risco de tornar as reflexões extensas ou desarticuladas e perder o foco da pesquisa, foram sanados. A fundamentação teórica eleita para este estudo possibilitou a articulação de temas aparentemente díspares, viabilizando a proposta de uma pesquisa pautada na interdisciplinaridade. Interfaces entre as teorias da Educação Social, Psicologia Social, História Cultural e Musicoterapia foram estabelecidas, articulando temas aparentemente distantes – educadores sociais, adolescentes autores de atos infracionais e medidas socioeducativas com representações sociais, música e subjetividade.

Assim, foi possível entender que o social e o pessoal não são instâncias opostas e não deve prevalecer a preferência por uma ou por outra no *setting* musicoterapêutico, mas trabalhadas dialogicamente. Observo também que, se a música constitui e é constituída pela sociedade e o elemento primordial da Musicoterapia é a música, logo o social é inerente à Musicoterapia. Portanto, independente do tipo de atendimento (individual ou grupal), intervenção ou abordagem seguidos, o social se faz presente em Musicoterapia. E nesse sentido, considerar o social em terapia é conduzir processos, evitando modos de subjetivação privativos, rompendo com a supremacia do "eu" afirmada pela pós-modernidade e atentando-se para os outros. Isso me fez perceber como a Musicoterapia pode se constituir para o cliente tanto uma jornada para a alma, como uma jornada para o mundo.

Finalmente, considero que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e o tema estudado pode contribuir para outros estudos, principalmente na área de Educação Social e Musicoterapia, com desdobramentos desta pesquisa, voltados também para a perspectiva da aplicação da Musicoterapia com adolescentes autores de atos infracionais. Foi possível, ao final da pesquisa, verificar que os educadores participantes experimentaram um resgate de

seus próprios sons, a criação de novas sonoridades e subjetividades, e uma corporeidade conectada aos diferentes sentidos e à própria vida.

Espero que os resultados das análises aqui apresentadas possam gerar novas reflexões. Fica, ainda, o meu desejo em realizar um estudo sobre os resultados desta pesquisa fundamentado na análise dimensional (MOSCOVICI, 1978), permitindo o reconhecimento das dimensões das representações sociais: a informação, o campo e a atitude.

Também, como ganho da pesquisa ora realizada, ressalto a minha inserção e da pesquisadora-participante como profissionais musicoterapeutas contratadas pelas instituições pesquisadas, o que possibilita novos espaços para a Musicoterapia na Educação Social.

Posso afirmar que eu, pesquisadora, cresci em todo esse processo; eu, musicoterapeuta,

> *sou um guardador de rebanhos.*
> *O rebanho é os meus pensamentos*
> *E os meus pensamentos são todos sensações.*
> *Penso com os olhos e com os ouvidos*
> *E com as mãos e os pés*
> *E com o nariz e a boca.*
> *Sinto todo o meu corpo deitado na realidade...*
>
> *(Alberto Caeiro: O Guardador de Rebanhos)*

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRIC. J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 4, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2010.

SOALHEIRO, M. A. Adolescente internado custa 20 vezes mais do que aquele que cumpre medida socieducativa. **Jornal Eletrônico Agência Brasil**, 10 set. 2008. Disponível em: www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/07/10/materia...07.../view. Acesso em: 03 dez. 2009.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 16ªed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Protestantismo e repressão**. São Paulo: Ed. Ática, 1979.

ANZIEU, D. **O Grupo e o inconsciente:** o imaginário grupal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios da pesquisa. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis: EdUFSC, Especial Temática, p.09 - 23, 2002.

BARCELLOS, L. R. M. Mecanismos de Atuação do Musicoterapeuta Ações, Reações e Inações. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, 5, 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: AMT-RJ, 2004a.

_____. **Musicoterapia:** Alguns Escritos. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004b.

_____. **Cadernos de Musicoterapia 1.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

_____. **Cadernos de Musicoterapia 3.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1994.

_____. **Cadernos de Musicoterapia 4**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

BARCELLOS, L.R.; SANTOS, M.A.C. A Natureza Polissêmica da Música e a Musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p5-18, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. (tradução de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BENENZON, R. O. **O manual de Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

_____. **La Nueva Musicoterapia**. Argentina: Editora Lumen, 1998.

BIDO, L. C. Contemporaneidade, subjetivação e agressividade: para compreender o desejo em adolescentes infratores. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100030&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 jan. 2010.

BINATO JÚNIOR, O. **Do Estado social ao Estado penal:** o direito penal do inimigo como novo parâmetro de racionalidade punitiva. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

BÍON, W. R. **Experiências com grupos.** São Paulo: Imago Editora, 1975.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

BORCZON, R.M. The music therapy group: structure and techniques. In: BORCZON, R.M. Music therapy: group Vignettes. Barcelona Publishers, U.S.A., 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 33ªed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, R.; LEÃO, C. Co-terapia em Musicoterapia – um desafio. In: Fórum Estadual de Musicoterapia, 5, 1998. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: AMT-RJ, 1998. p.37-48.

BRASIL. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal.

BRITO, A. M. R. de**. Representações sociais de discentes de Enfermagem sobre ser enfermeiro**. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

BRITO, M. **A Canção Desencadeante.** In: Revista Brasileira de Musicoterapia, ano IV, número 5. Rio de Janeiro, 2001.

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

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

CALIMAN, G. **A** Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p.51-60.

_____. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 Mar. 2009.

CANCLINI, N. Noticias recientes sobre la hibridación In: Arte Latina, 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2000. **Disponível em:** http://acd.ufrj.br/paccpartelatina/nestor.html. Acesso em: 19 jan. 2010.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. L. S. **Educação Social e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

CARO, S. M. P. Educação Social: uma questão de relações. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p.149-157.

CARVALHO, J. O. **Entre a segurança e o educativo:** a formação da identidade do educador social em um centro de internação para adolescentes em conflito com a lei. 2004. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, J. O.; CARVALHO, L. R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In**: I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, São Paulo. Disponível no site: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 mar. 2009.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CHAGAS, M. Musicoterapia, corpo e subjetividade. In: OLIVEIRA, H.; CHAGAS, M (orgs). Corpo expressivo e construção de sentidos. Rio de Janeiro: Editora Mauad X: Bapera: 2008.p.9-22.

_____. Alguns Desafios para a Pesquisa em Musicoterapia. In: XIII Encontro Nacional da ANPPOM, II, 2001, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anppom_2001_2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLÍMACO, M. M. **Um moteto de Guillaume Machaut** – estudo de caso com vistas a uma abordagem da forma musical como um elemento constitutivo de trama social. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, 10 de outubro de 1996. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html Acesso em: 10 jul. 2009.

COSTA, A.C.G. (coord). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. **A Pedagogia Social e o adolescente autor de ato infracional**. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p.195-205.

CRAVEIRO DE SÁ, L. Música em Musicoterapia: dimensões da Pesquisa. In: **V Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia**, Rio de Janeiro, 2004.

_____. A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia. Goiânia, Editora UFG: 2003.

CRAVEIRO DE SÁ, L. VALENTIN, F. O corpo em Musicoterapia: subjetividades e complexidades. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música, 8, 2008. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Música, 2008.

CUNHA, R. A vivência social da música. Simpósio de Música da Faculdade de Artes do Paraná, 3, 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2007. Disponível em: *www.fap.pr.gov.br/.../IIISimpde**musica**/.../**A_vivencia_social_da_musica**_Rosemyriam_Cunha.pdf* Acesso em:10 out 2009.

DANTAS, D. F. A dança invisível: sugestões para tratar performance nos meios auditivos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28, 2005, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônico...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.midiaemusica.ufba.br/arquivos/artigos/DANTAS1.pdf Acesso em: 10 jan. 2010.

DELABARY, A. L. S. A música em uma Unidade de Terapia Intensiva. In: **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano X. n. 8. Goiânia: UBAM, 2006. p.26-41.

DIAS, C. **Estudo de Caso: idéias importantes e referências**. Disponível no site: http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.html. Acesso em: 15 de julho de 2009.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, L. T. **Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música**. Em Pauta. v.13. n.20. jun, 2002.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T.B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, Dec. 2006.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

_____. **Educação e sociologia.** 11º ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua trajetória. In: GUARESCH, P. ; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representação social.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.31-59.

FERNANDÉZ, A. M. **El campo grupal**: notas para uma genealogia. Buenos Aires: Nueva Vision, 1992.

FERRAZ, S. **Livro das sonoridades.** Rio de Janeiro: Editora 7letras, 2005.

FICHTNER, B. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p.43-49.

FÓRUM PAULISTA DE MUSICOTERAPIA, 9, 2009. São Paulo. **Instrumento em Musicoterapia:** das ondas ao corpo sonoro. São Paulo: APEMESP - Associação dos Profissionais e Estudantes de Musicoterapia do Estado de São Paulo. 2009.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R.; Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **Pisico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, V. L. **A história da música em questão** - uma reflexão metodológica. In: Fundamentos da educação musical 2. Porto Alegre: CPG música/UFRGS, p.113-135, 1994.

_____. **Música e sociedade:** uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

FURTADO, J. P. Arranjos Institucionais e Gestão da Clínica: Princípios da Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade. **Caderno Brasileiro de Saúde Mental**, vol. 1, n.1, jan-abr. 2009 (CD-ROM). Disponível no site: http://www.abrasme.org.br/cbsm/artigos/artigos/18_Juarez_Furtado.pdf Acessado em: 10 de setembro de 2009.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo, Cortez, 1996.

GASKELL, G. **Entrevistas Individuais e Grupais** IN: Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.64-89.

GUARESCHI, P. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 191-228.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**. São Paulo: Thomson, 2007.

HIRCHZON, C.; DITOLVO, H. H. Uma experiência interdisciplinar de psicanalistas com profissionais da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 8, n. 15, Aug. 2004. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832004000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2009.

ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs). **Justiça, adolescente e ato infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.63-88.

JUNQUEIRA, M. R.; JACOBY, M. O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 6, dez. 2006. Disponível em http://www.pucrs.br/textos/atual/maiz.pdf . Acesso em 20 ago. 2009.

KARL, F.; DOLL, J. Demência e Educação Social. **Estud. interdiscip. envelhec**., Porto Alegre, v. 10, p. 45-56, 2006. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/viewFile/4795/2701. Acesso em: 25 jan. 2009.

KATZENBACH, J. R. & SMITH, D. K. **Equipes de Alta Performance:** conceitos, princípios e técnicas para potencializar o desempenho das equipes. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

LEHMANN, P. Panorama de la educación musical en el mundo. In: **La educación musical frente al futuro.** Buenos Aires: Guadalupe, 1993.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v.27 n.96, p.843-876, out. 2006

LIBERMAN, F. O corpo como produção de subjetividade. In: **Cadernos de Subjetividade** – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP – vol.1 n.1. São Paulo: EDUC, 1993.

LIMA JÚNIOR, J. **Sexualidade do corpo e ética protestante**. São Paulo: Editora Cedi/Papp, 1987.

LOUREIRO, M.; CASTELEIRO, S. A Pedagogia Social em Portugal. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 83-93.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1976.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 133-147.

_____. Pedagogia e Pedagogia Social: educação não formal. In: Machado, E.M. e Contelazzo, I.B.C. **Pedagogia em debate.** Curitiba: UTP, 2002. p.97-104. Disponível em: http://www.utp.br/mestradoemeducacao/pubonline/pdolcapa.html Acesso: 13/04/2009

Marco Conceptual de las Competencias Del Educador Social. Produzido pela International Association of Social Educators, Association Internationale Des Educateurs Sociaux e Associacion Internacional de Educadores Sociales. Disponível em: http://www.aieji.net/attached/competences/competencesEs.pdf Acesso em: 22 ago 2009.

MARQUES, C. E. A Postura dos Órgãos Administrativos e Jurídicos Brasileiros frente às Necessidades e Direitos dos Adolescentes. In: MALAGUTTI, W.; BERGO, A. M. A. **Adolescentes: uma abordagem multidisciplinar.** 1ªed. São Paulo: Martinari, 2009. p.335-349.

MARTINELLI, D. P. **Visão Sistêmica e Administração**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MCCLELLAN, R. **O poder terapêutico da música.** Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Siciliano, 1994.

MED, B. **Teoria da Música.** Brasília: Editora MusicMed, 1996.

MELO, Z. M. Os estigmas: a deteriorização da identidade social. In: I Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999, PUC Minas. **Anais eletrônicos...** Minas, 1999. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf Acesso em: 16 jan. 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Interdisciplinaridade" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=327, Acesso em: 15 out 2009.

MILLECO FILHO, L. A.; BANDÃO R. M. R.E.; MILLECO. R. P. **É preciso Cantar: Musicoterapia, cantos e canções.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

MILLECO, R. P. Ruídos da Massificação na Construção da Identidade Sonora Cultural. Revista Brasileira de Musicoterapia, Rio de Janeiro, ano II, n.3, p.5-16, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3ªed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2006.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O conceito de Representações Sociais dentro da sociedade clássica. In: GUARESHI, P.A; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal.** 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1985.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A Máquina de Fazer Deuses.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA, K. A. M. B.; MUNARI, D.B.; LEAL, M.L.; MEDEIROS, M.; NUNES, F.C.; As trilhas fundamentais que fundamentam o processo de desenvolvimento de dinâmica grupal. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. Goiânia. p. 229-41. 2007. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/v9n1a18.htm Acesso em 13. fev. 2010.

MOURA COSTA, C. Especificidade da Musicoterapia e identidade do musicoterapeuta. Jornada Científica de Musicoterapia, 5, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro**,** 2005. Disponível em: http://www.amtrj.com.br/v_jornada1.shtml Acesso em: 16 out. 2009

_____.1989. **O despertar para o outro**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

NATTIEZ, J. **Music and Discourse: toward a semiology of music.** New Jersey: Princeton University Press, 1990 (Tradução de Ilza Nogueira).

NICODEMOS, C. A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional In: ILANUS, ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização.** São Paulo: ILANUD, 2006.p.61-85.

NOGUEIRA, R. S. **Tentativa de explicação dos fenômenos fonéticos em português**. Livraria Clássica Editora: Lisboa, 1941.

NOGUEIRA, M. V. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, B. ARAÚJO, R.C. (org.) **Mentes em Música**. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009.

OLIVEIRA, M. B. e ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam": a perpetuação do descaso. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p.831-844, out-dez, 1999.

ORTEGA, J. **Educación social especializada**. Barcelona: Ariel, 1999.

OSELAME, M. N. **As representações sociais sob a ótica musicoterápica**. 66f. (Monografia) Curso de Graduação em Musicoterapia. Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2006.

OTTO, H. Origens da Pedagogia. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: Imaginando o Imaginário. In **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Contexto/ANPUH, vol. 15, nº 29, 1995, p.16.

_____. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PIAZZETTA, C. M. F. **Musicalidade Clínica em Musicoterapia:** um estudo transdisciplinar sobre a constituição do musicoterapeuta como um 'ser musical-clínico' 200f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

_____. Escuta musicoterápica: uma construção contemporânea. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

http://tv.ufrj.br/anppom/sessao22/clarapiazzetta_leomaracraveiro.pdf Acesso em: 15 nov. 2009.

PIMENTEL, A. A. **Esquindô-lêlê:** cantigas de roda. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2002.

PINTO, M. P. P. O Olhar da Terapia Ocupacional Sobre os Adolescentes em Conflito com a Lei In: MALAGUTTI, W.; BERGO, A.M.A. **Adolescentes:** uma abordagem multidisciplinar. 1ªed. São Paulo: Martinari, 2009. p. 315-334.

PLANO EMERGENCIAL DE REGIONALIZAÇÃO. Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás e Superintendência da Criança e do Adolescente. Retirado do site: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/plano_emergencial_de_regionalizacao.pdf Acessado em: 07 de julho de 2009.

POCH BLASCO, S. **Compendio de Musicoterapia**. Volume 1. Barcelona: Herder, 1999.

_____. Musicoterapia In: **Boletin de La Sociedad Española de Pedagogía Musical**. nº 2 Madrid, 29 y em. Barcelona: La Llar del Llibre, 1988, p.63-103.

PROJETO AXÉ. Disponível em: <http://www.projetoaxe.org.br/>. Acesso em:15 nov. 2009.

QUEIROZ, J. P. G. **Aspectos da Musicalidade e da Música de Paul Nordoff –** e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica. São Paulo: Editora Apontamentos, 2003.

QUEIROZ, L. R. S.; FIGUEIRÊDO, A. R. P.; RIBEIRO, Y. M. Práticas Musicais no contexto urbano de João Pessoa. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música - ANPPOM, 16, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/02_Com_Etno/sessao01/02COM_Etno_0102-060.pdf Acesso em 10 jan. 2010.

QUINTANA CABANAS, J. M. **Educación Social** – Antologia de textos clássicos. Madrid: Narcea, 1994.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por Competências**. 2ª edição – Editora: Educator, São Paulo, 2001.

RANGEL, M. "**Bom aluno":** real ou ideal?: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa.Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-Terapia - O Processo Grupal**: Uma Abordagem Fenomenológica da teoria do Campo e Holística. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

_____. **Psicoterapia Grupo Analítico:** teoria e técnica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

RICHARDSON, R. e WAINWRIGHT, D. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R (org) Pesquisa Social. Capítulo 6. São Paulo: Ed. Atlas, 1999. Texto disponível no site: http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm Acesso em 13 jun 2009.

ROMANS, M. Funções e competências do educador social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A. TRILLA, J. **Profissão:** Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.115-134.

RONCOLATTO, E. A formação de imagens mentais e metáforas em uma análise das expressões idiomáticas do português e do espanhol. **Revista Eletrônica Hispânica**. Vol 3. nº30. jul/ago/set 2007. Disponível em: http://www.hispanista.com.br/revista/Eliane_%20imagens.pdf Acesso em: 10 jan. 2010.

RUUD, E. Caminhos da Musicoterapia. São Paulo: Summus, 1990.

RYYNÄNEN, S. A. Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SADIE, S. Dicionário Grove de Música (edição concisa) Editora Jorge Zahar 1994

SACKS, O. **Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução: Laura Teixeira Motta: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, M.A.C. Sobre sentidos e significados da música e da musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, ano V, nº6, Rio de Janeiro: UBAM, 2002, 52-61.

SAVIANI, D. O institucional, a organização e a cultura da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n.125, pp. 231-237, mai. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2009.

SCHAPIRA, D.; FERRARI, K.; SÁNCHEZ, V. HUGO, M. **Musicoterapia Abordagem Plurimodal**. Argentina: ADIM Ediciones, 2007.

SCHAEFFER, P. **Tratado dos objetos musicais:** ensaio interdisciplinar. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

SEGALIN, A.; TRZCINSKI, C. Ato Infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 6, dez. 2006. Disponível em: *http:www*.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 27 de julho de 2009.

SEKEFF, M. L. **Da música:** seus usos e recursos. São Paulo: Unesp, 2002.

SIDEKUM, A. **A intersubjetividade em Martin Buber**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1979.

SILVA, F. O. **Musicoterapia com adolescentes portadores de câncer:** um caminho para o desenvolvimento de estratégias de enfretamento ao stress. 164f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. D. A utilização da música com objetivos terapêuticos: interfaces com a bioética. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA JUNIOR, J. D.; CRAVEIRO DE SÁ, L. Musicoterapia e Bioética: um estudo da música como elemento iatrogênico. In: **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**. São Paulo: ANPPOM, 2007. Disponível no site: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicoterapia/musicoterap_JDSilvaJunior_LCSa.pdf. Acessado em: 20 de julho de 2009.

_____. A Música em diferentes contextos clínicos: Reflexões sobre Musicoterapia e Boiética. Seminário Nacional de Pesquisa em Música, 8, 2008, Goiânia. **Anais...,** p.57-62, Goiânia, 2008.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. (orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SINASE – **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial dos direitos humanos – Brasilia-DF: CONANDA, 2006.

PRÊMIO SÓCIO-EDUCANDO. Disponível em: <http://www.socioeducando.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2009.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TATIT, L. Quatro Triagens e Uma Mistura: a canção brasileira no século XX. In: MATOS, C. N.; MEDEIROS, F.T; TRAVASSOS, E. (orgs). **Ao Encontro da Palavra Cantada – poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

TOMMASI, M. C. F. Desenvolvimento emocional e cognitivo do adolescente. In: ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, E. **Adolescência Normal e Patológica**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

TOURINHO, L. M. C. Corpo Sonoro. Musicoterapia. In: MONTEIRO, D. M. R. **Depressão e Envelhecimento:** saídas criativas. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p.81-97.

TRILLA, J**.** O "ar de família" da pedagogia social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A. TRILLA, J. **Profissão:** Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.15-29.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2007.

VENTOSA, V, P. **Intervención Socioeducativa**. Madrid: CCS, 1997.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. In: **Revista SOCERJ – Pedagogia Médica**, v. 20, n.5, set-out, p. 383-386. 2007.

VIEIRA, F. P. **Gestão, baseada nas competências, na ótica dos gestores, funcionários e clientes, na empresa de assistência técnica e extensão rural do estado de Rondônia – Emater, RO**. 2002. 116f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Departamento

de Engenharia de produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VIGOSTKY, L. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIOLIN, T. C. **As terceirizações ilícitas da administração pública por meio das organizações sociais, OSCIPS e demais entidades do "terceiro setor"** - Estado, ordem social e privatização. Fórum de Contratação e Gestão Pública**,** Belo Horizonte: Editora Fórum, v. 6, n. 72, p. 7-14, dez.2007.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos:** a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

YALOM, I. D. **Psicoterapia de Grupo:** teoria e prática. 5ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: In: GUARESCH, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.149-186.

WAZLAWICK, P. **Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2004.

ANEXOS

ANEXO I – FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFG

PROTOCOLO 009/2009

Goiânia, 18 de abril de 2009

PARECER CONSUBSTANCIADO

I. IDENTIFICAÇÃO:

Título do projeto: "A musicoterapia aplicada a sócio-educadores: Em busca da construção de corpos sonoros e subjetividades"

Pesquisador Responsável: Fernanda Valentin

Pesquisador Participante: Leomara Craveiro de Sá - EMAC
Fernanda Ortins Silva - EMAC

Local de realização: EMAC

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, após análise das adequações solicitadas, **Aprovou,** o projeto acima referido, e o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG, relatórios da pesquisa, encerramento, conclusão (ões) e publicação (ões) de acordo com as recomendações da Resolução 196/96.

Profa Dra Rita Goreti Amaral
Coordenadora do CEP/UFG

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS EDUCADORES SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Mt. Fernanda Valentin nos telefones (62) [redacted] e (62) [redacted]. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: A MUSICOTERAPIA APLICADA A SÓCIO-EDUCADORES: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES

Pesquisadora Responsável: Fernanda Valentin Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (062) [redacted] ou (062) [redacted]

Pesquisadores participantes: Fernanda Ortins Silva e Leomara Craveiro de Sá

"Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Música, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou desenvolvendo uma pesquisa com sócio-educadores que atuam nos centros de internação e atendimento para adolescentes autores de atos infracionais. O objetivo deste trabalho é investigar como a Musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento das competências interpessoais dos sócio-educadores. Serão formados dois grupos de até 12 participantes sócio-educadores. Os atendimentos musicoterapêuticos ocorrerão uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos, em um total de 10 encontros. O grupo 1 será atendido às segundas-feiras das 10:00 às 11:30 horas; O grupo 2, às terças-feiras das 19:00 às 20:30 horas. Ambos os atendimentos serão realizados no Laboratório de Musicoterapia da EMAC/UFG, situado no Setor Universitário. Estarão presentes uma musicoterapeuta e uma co-terapeuta (também musicoterapeuta). Durante os atendimentos serão trabalhados a expressão sonora, o canto, a audição musical, a re-criação musical, a composição musical e improvisação musical, entre outras técnicas musicoterapêuticas. Esta pesquisa não trará riscos a você, haja vista não adotar nenhum procedimento invasivo ou que coloque em risco a sua integridade psicológica ou física. Acredita-se que os atendimentos musicoterapêuticos, através da música e/ou seus elementos (ritmo, melodia, harmonia), oportunizará uma maior qualidade de vida em seu trabalho e poderá auxiliar no desenvolvimento das suas relações intra e interpessoais. Em nenhum momento haverá a utilização ou receita de medicamentos ou qualquer tipo de procedimento invasivo. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação na pesquisa, **sendo que o transporte para o local dos atendimentos será integralmente custeado pela Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás.** Não havendo outros gastos financeiros para que você participe da pesquisa. Esclareço que sua participação é voluntária, e a retirada do consentimento de

participação na pesquisa poderá ocorrer em qualquer momento e não acarretará em qualquer penalidade. A sua identidade, bem como a dos outros participantes, serão mantidas em sigilo. Todos os encontros serão gravados e/ou filmados. Estas gravações e filmagens ficarão de posse da pesquisadora responsável por um período de cinco anos, sendo que, após este período, serão incineradas. É dada a garantia de que todo material coletado será utilizado somente nesta pesquisa, unicamente, para a realização de estudos, apresentações em eventos e publicações científicas.

Fernanda Valentin
Pesquisadora Responsável

_____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A MUSICOTERAPIA APLICADA A SÓCIO-EDUCADORES: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Autorizo, gratuita e espontaneamente, a utilização de minhas imagens e áudio captados nesta pesquisa, para fins científicos e acadêmicos, como: realização de estudos, apresentações em eventos e publicações cientificas. A utilização deste material não gera nenhum compromisso de ressarcimento, a qualquer preceito, por parte da musicoterapeuta-pesquisadora responsável.

Local e data Nome e Assinatura do sujeito:
_____

Local e data Nome e Assinatura do responsável:
_____

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS GERENTES DAS INSTITUIÇÕES UNI A E UNI B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Mt. Fernanda Valentin nos telefones (62) [redacted] e (62) [redacted]. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A MUSICOTERAPIA APLICADA A SÓCIO-EDUCADORES: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES

Pesquisadora Responsável: Fernanda Valentin Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (062) [redacted] ou (062) [redacted]

Pesquisadores participantes: Fernanda Ortins e Leomara Craveiro de Sá

“Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Música, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou desenvolvendo uma pesquisa com sócio-educadores que atuam nos centros de internação e atendimento para adolescentes autores de atos infracionais. O objetivo deste trabalho é investigar como a Musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento das competências interpessoais dos sócio-educadores. Serão formados dois grupos de 8 a 12 participantes sócio-educadores.

Os atendimentos musicoterapêuticos ocorrerão uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos, em um total de 10 encontros. Sendo o grupo 1 às segundas-feiras das 10:00 às 11:30 horas e o grupo 2 às terças-feiras das 19:00 às 20:30 horas, no Laboratório de Musicoterapia da EMAC/UFG, situado no Setor Universitário.

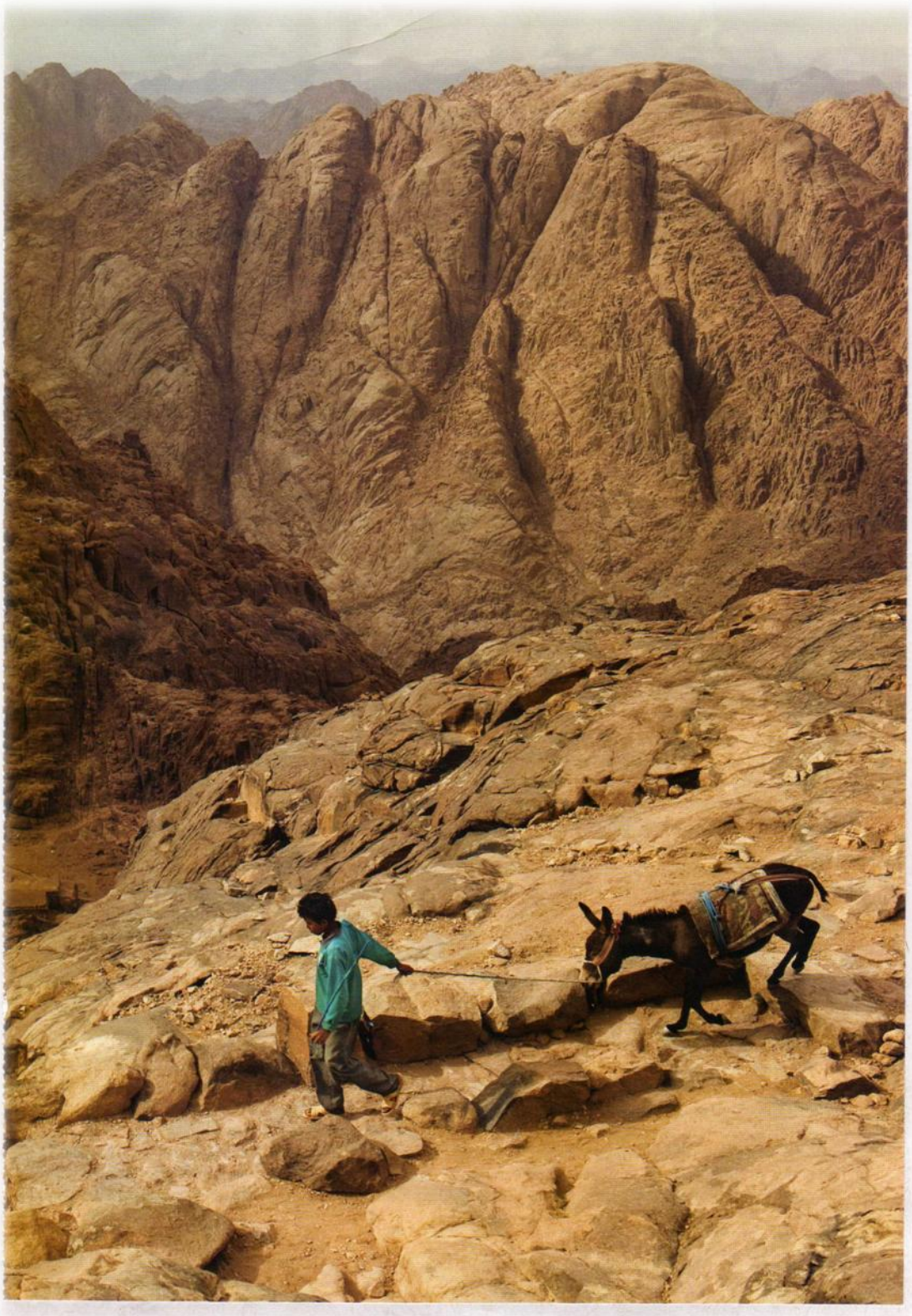
Estarão presentes uma musicoterapeuta e uma co-terapeuta (também musicoterapeuta). Durante os atendimentos serão trabalhados a expressão sonora, o canto, a audição musical, a re-criação musical, a composição musical e improvisação musical, entre outras técnicas musicoterapêuticas. Está pesquisa não trará riscos aos sujeitos envolvidos, haja vista não adotar nenhum procedimento invasivo ou que coloque em a sua integridade psicológica ou física dos mesmos. Seu auxílio refere-se à participação na análise de dados, através de uma entrevista semi-estruturada, para relatar os possíveis benefícios da musicoterapia aos sócio-educadores e as possíveis mudanças relacionadas à aquisição de competências interpessoais dos mesmos. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação na pesquisa e nem gastos financeiros vindos de sua parte. Esclareço que sua participação é voluntária e retirada do consentimento de participação na pesquisa poderá ocorrer em qualquer momento e não acarretará em qualquer penalidade.

Fernanda Valentin
Pesquisadora Responsável

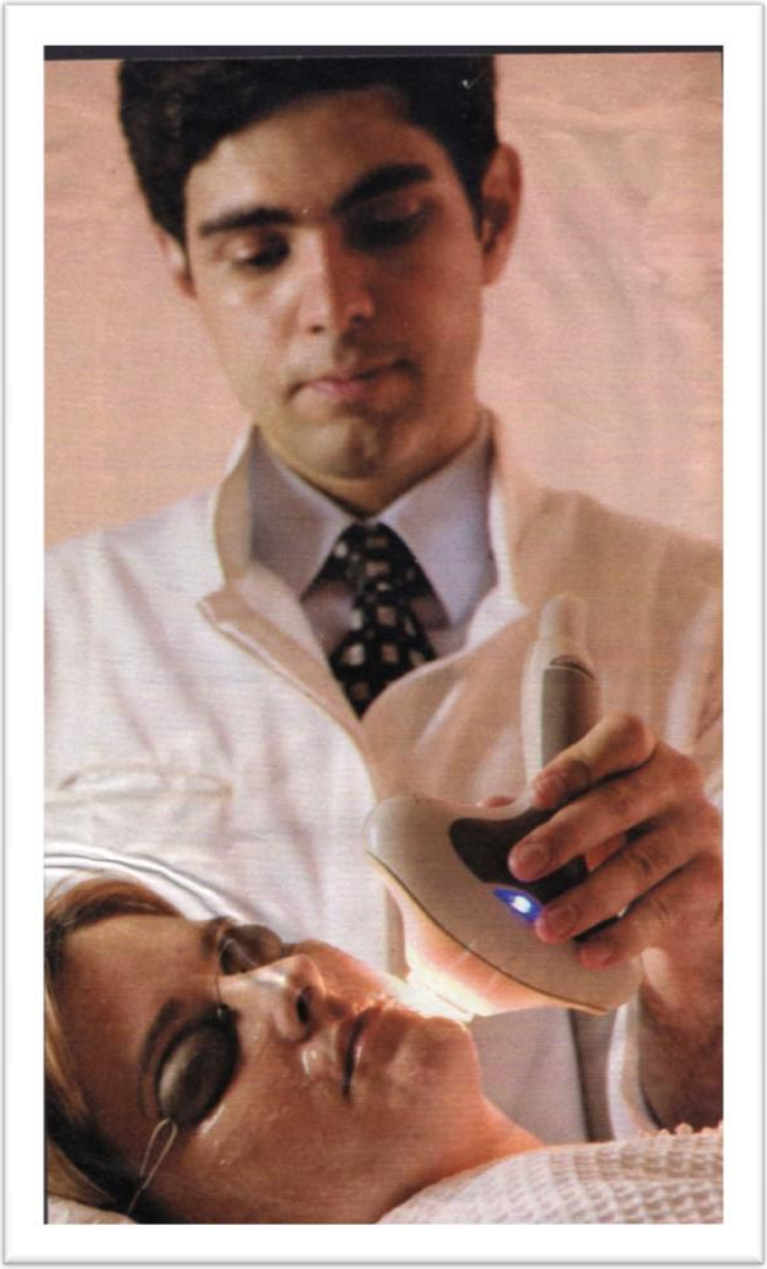
_____

ANEXO IV – IMAGEM ESCOLHIDA PELA PARTICIPANTE DO GRUPO I

(TEREZA)



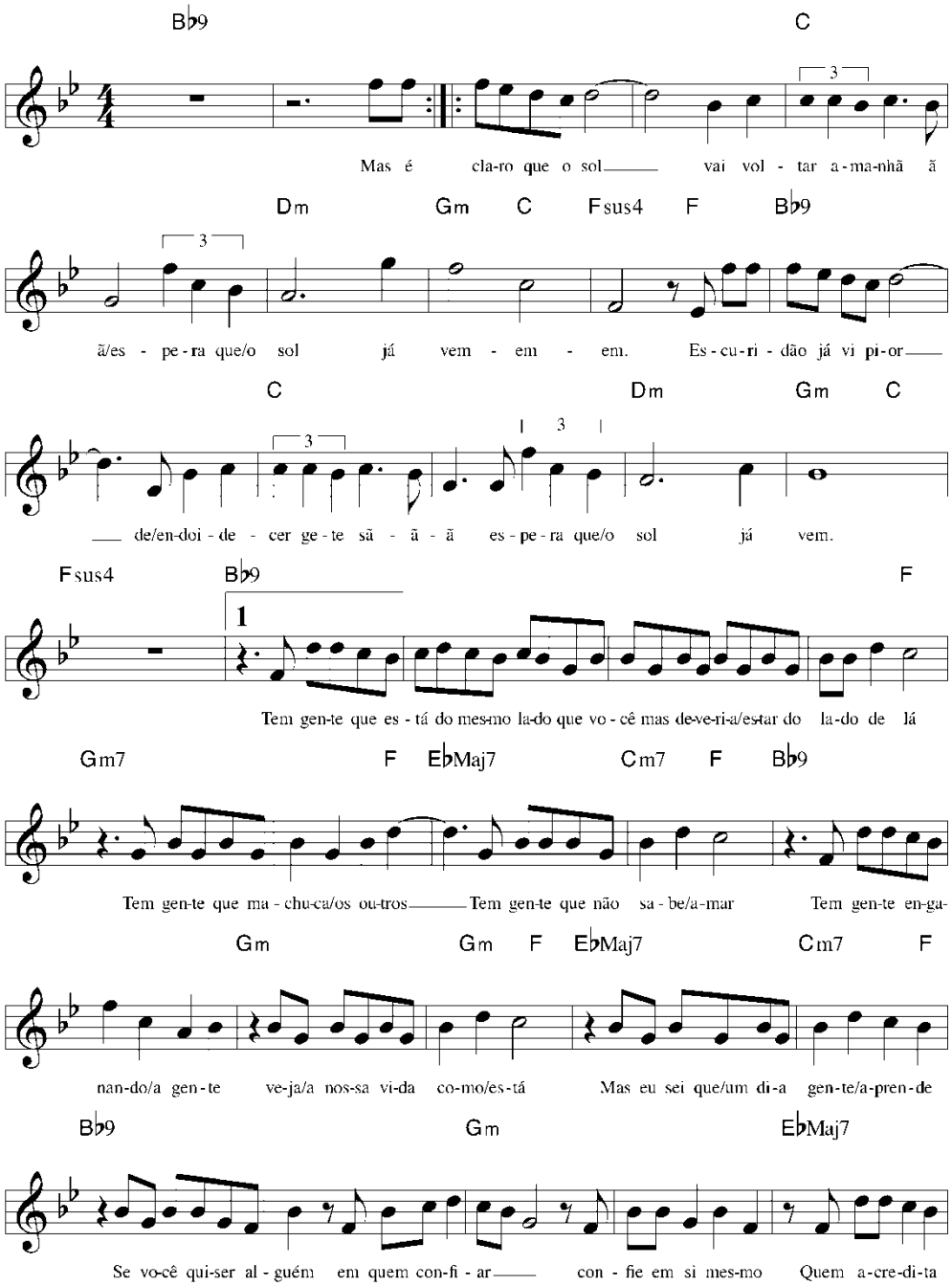
ANEXO V – IMAGEM ESCOLHIDA PELA PARTICIPANTE DO GRUPO I (SANDRA)

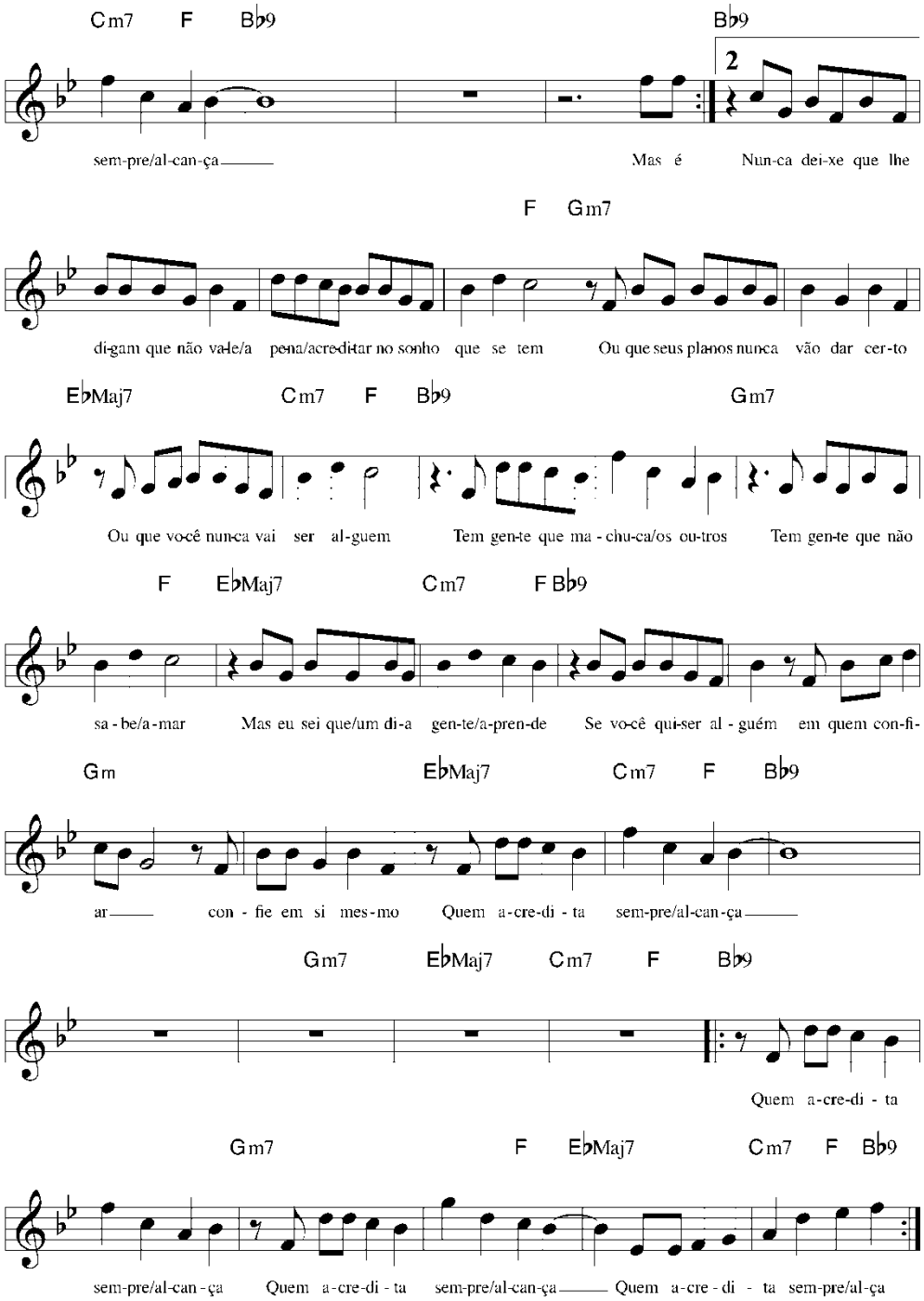


ANEXO VI – PARTITURA CANÇÃO "MAIS UMA VEZ" RENATO RUSSO

Mais Uma Vez

Renato Russo

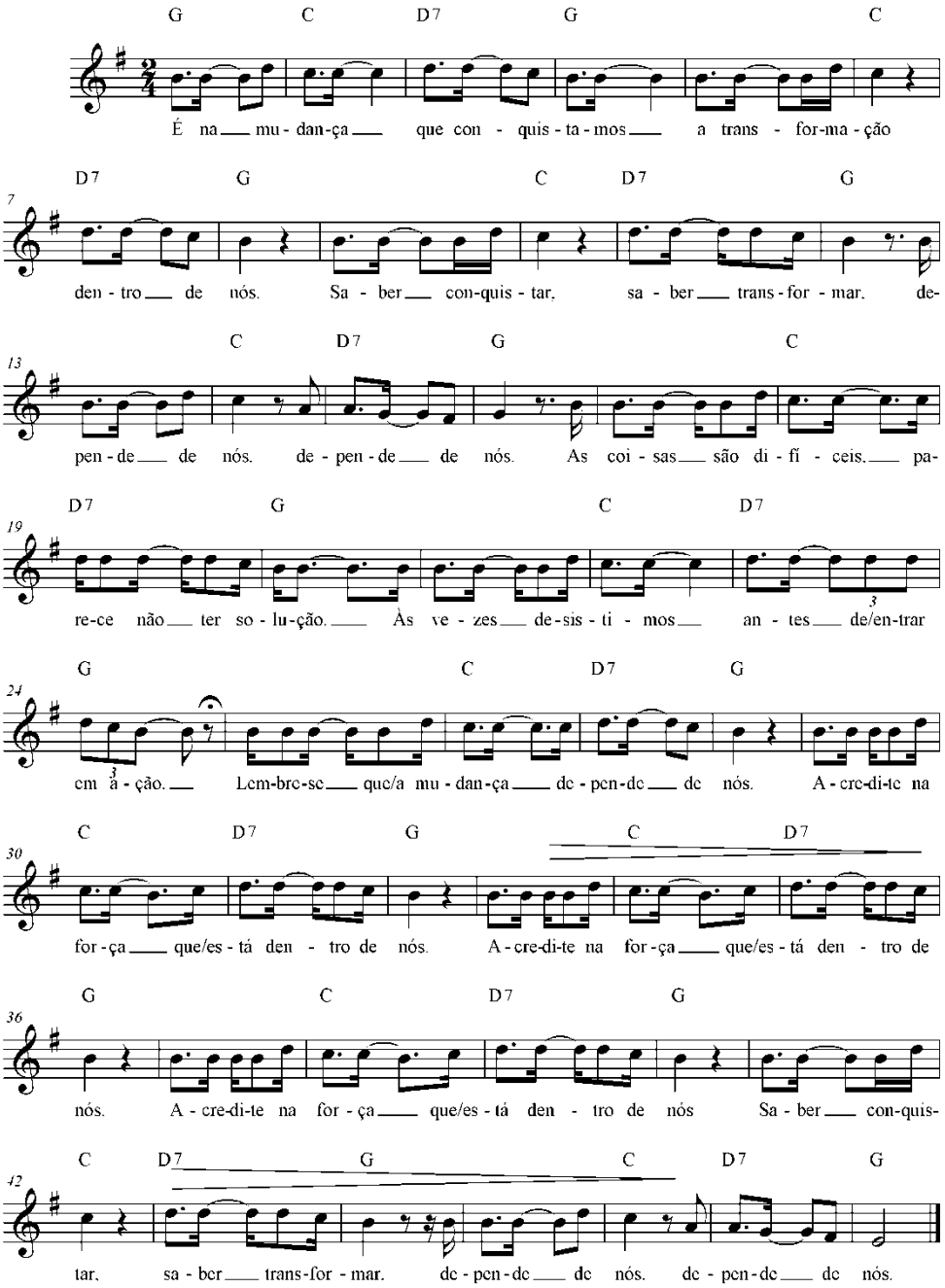



Cm7 F B♭9 B♭9
2
sem-pre/al-can-ça Mas é Nun-ca dei-xe que lhe
F Gm7
di-gam que não va-le/a pe-na/acre-di-tar no so-nho que se tem Ou que seus pla-nos nun-ca vão dar cer-to
E♭Maj7 Cm7 F B♭9 Gm7
Ou que vo-cê nun-ca vai ser al-guem Tem gen-te que ma - chu-ca/os ou-tros Tem gen-te que não
F E♭Maj7 Cm7 F B♭9
sa - be/a - mar Mas eu sei que/um di-a gen-te/a-pren-de Se vo-cê qui-ser al - guém em quem con-fi-
Gm E♭Maj7 Cm7 F B♭9
ar con - fie em si mes-mo Quem a-cre-di - ta sem-pre/al-can-ça
Gm7 E♭Maj7 Cm7 F B♭9
Quem a-cre-di - ta
Gm7 F E♭Maj7 Cm7 F B♭9
sem-pre/al-can - ça Quem a-cre-di - ta sem-pre/al-can-ça Quem a-cre - di - ta sem-pre/al-ça

ANEXO VII – PARTITURA COMPOSIÇÃO GRUPO

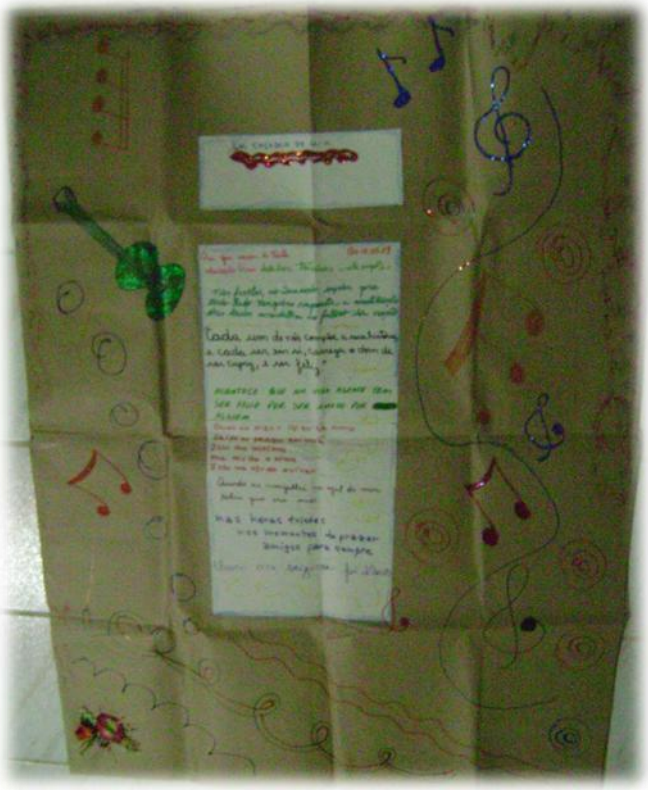
Transformação

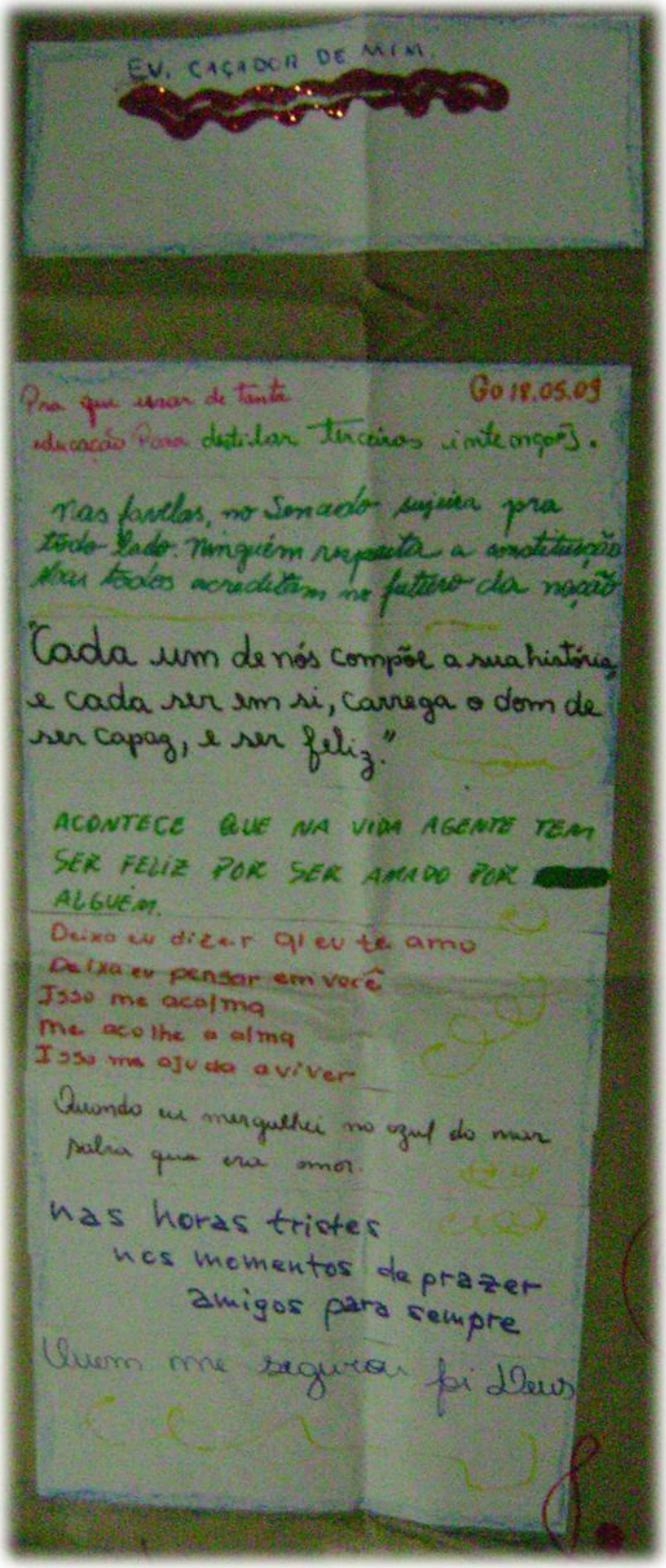
Grupo 1



I

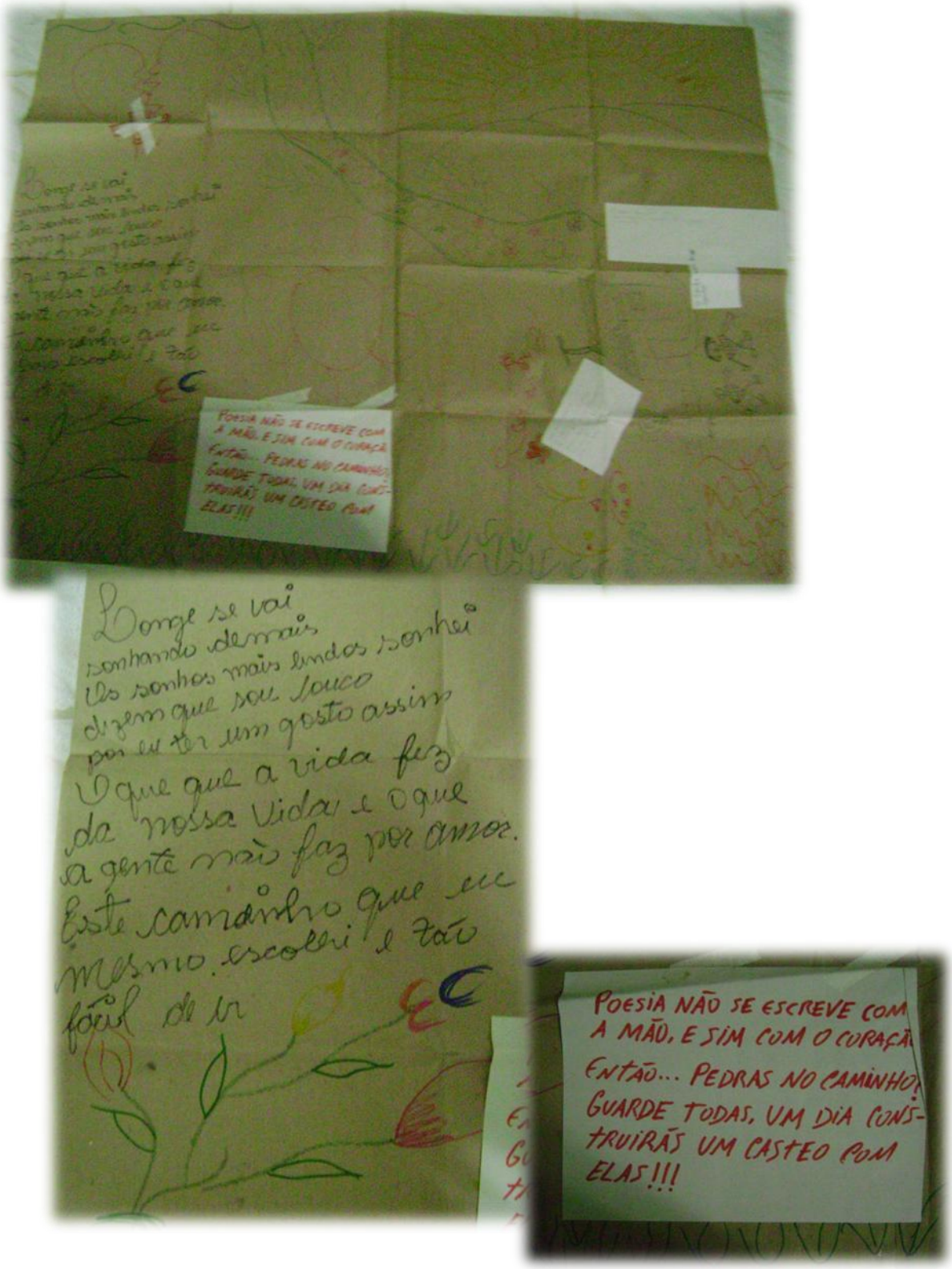
ANEXO VIII – PAINEL MUSICAL - GRUPO I





ANEXO IX – IMAGENS ESCOLHIDAS PELAS PARTICIPANTES DO GRUPO II

ANEXO X – PAINEL MUSICAL - GRUPO II

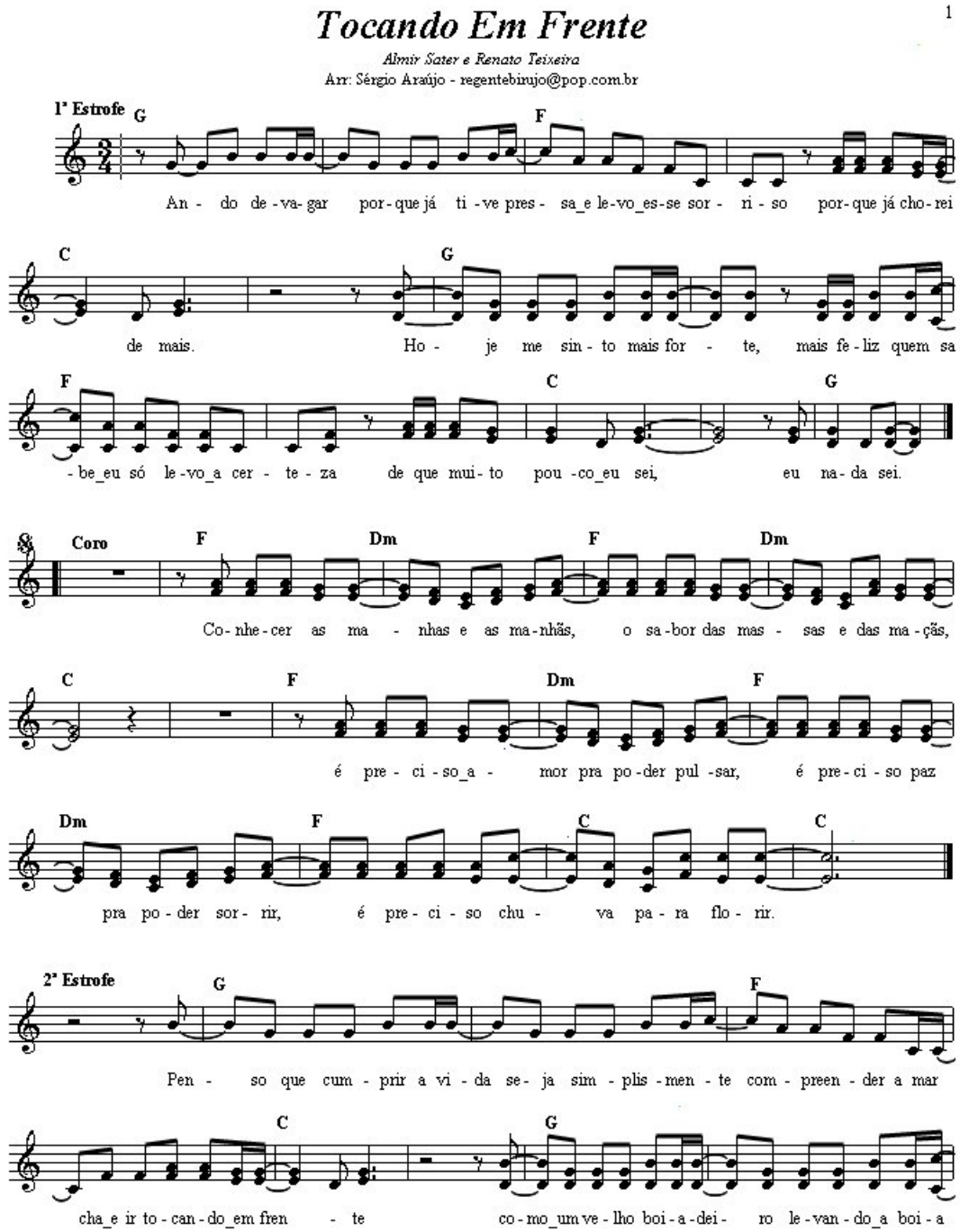


ANEXO XI – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS MUSICOTERAPÊUTICOS PELOS EDUCADORES SOCIAIS

Durante os encontros de musicoterapia consegui clarear minhas emoções, estruturar os pensamentos e ir além do momento. Através do som, arte e acolhimento me senti nesses momentos! Apreendi o ritmo da vida, que pulsa em mim e no outro, a qualquer instante. Então obrigada por me fazer ficar ligada na Vida. Vocês são um show! Com gratidão, carinho e respeito.
O trabalho foi bem planejado, demonstrando organização das coordenadoras. Foi positivo, pois "apresentou" a equipe de trabalho como funciona a Musicoterapia.
Avaliação do Curso. Carga Horária Boa. Instrutoras ótimas. Conteúdo bom. Local bom. Horário ótimo. A musicoterapia nos ensina a explorar melhor a música no nosso dia-a-dia.
O laboratório de musicoterapia foi para mim um grande presente. Nos encontros consegui uma boa interação com a equipe e comigo. Consegui falar um pouco a respeito da minha vida e conhecer um pouco a vida dos colegas que participaram dos encontros. Avalio que o profissional da área deveria fazer parte da equipe dos centros de internação, valeu!
Particularmente, adorei a experiência! Aprendi muito com todos, principalmente quando fizemos aquela dinâmica do autoconhecimento. Pois, mesmo vivendo um momento de muita fragilidade percebi que sou bastante equilibrada. Vocês são ótimas! Parabéns!
Foram momentos bastante agradáveis, principalmente por ser no começo da semana um dia extremamente tenso nas unidades. Me ajudou a ficar mais tranqüilo durante o dia e a me entender melhor, que o trabalho precisa ser interdisciplinar, mesmo com as resistências e dificuldades encontradas.
Para mim foi muito bom, tudo foi positivo. Eu aprendi muito, tenho certeza que não vou esquecer tudo que aprendi.

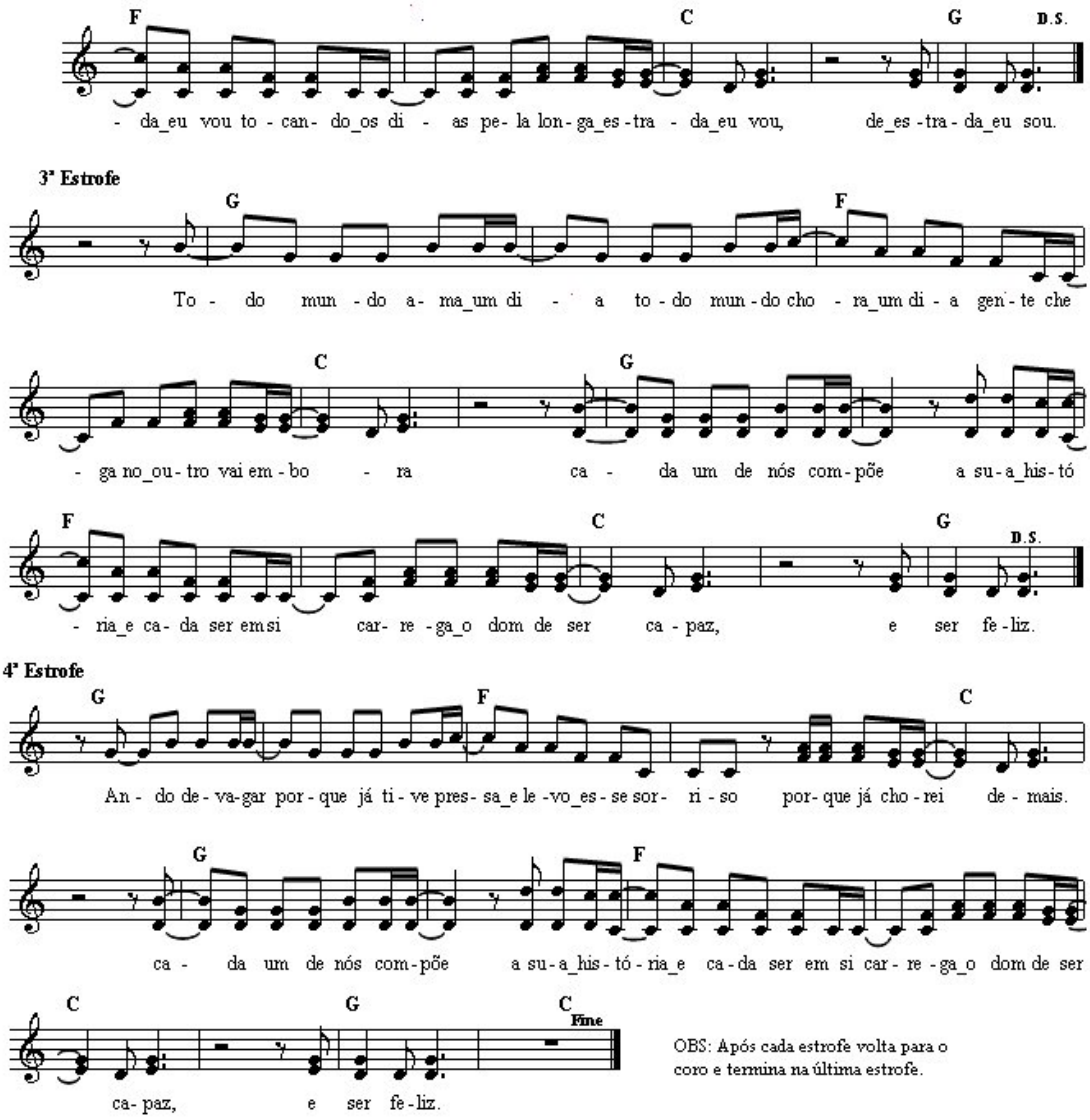
Foi muito proveitoso, pois fiquei muito a vontade para falar dos meus fantasmas que só eu sentia. Acho que deveria ter uma segunda etapa. E também deveria levar outros colegas, que não tiveram a oportunidade de participar. Obrigada. E que Deus abençoes vocês duas e até uma próxima vez.
Foi tudo ótimo pra mim. Gostei muito. Tive oportunidade de colocar os meus sentimentos e aprender a lidar com os limites. Aprender mais para trabalhar melhor com os adolescentes e minha família.
O curso foi ótimo, pois nos proporcionou tranqüilidade, paz e nos passou sensações maravilhosas. Nos fez ate mesmo liberar as coisas interiores guardadas dentro da gente. Obrigada.
Pontos positivos: boas dinâmicas; boa convivência do grupo; boas possibilidades de autoconhecimento e conhecimento do outro; coordenação sensível e atenciosa. Pontos negativos: administração do horário.
Esse curso foi pra mim uma alegria, adorei estar aqui todas as segundas. Sem falar que enriqueceu muito meu lado tímido de lidar em rodinha como fazíamos sempre aqui. Foi um prazer enorme.
Avaliação satisfatória, porque fomos recebidos e tratados com cuidado e respeito. Fatores estes essenciais e indispensáveis a qualquer ser humano.
O curso foi bastante proveitoso, pois aprendi que quando temos um momento só nosso, sentimos mais descansados e animados para o trabalho, lazer e em casa. Ponto negativo não tem.

ANEXO XII – PARTITURA DA CANÇÃO "TOCANDO EM FRENTE"
ALMIR SATER E RENATO TEIXEIRA



Tocando Em Frente

Continuação



OBS: Após cada estrofe volta para o coro e termina na última estrofe.