

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS**

ROBERTA BORGES DOS SANTOS

**MUSICOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA INTERPESSOAL: ATUAÇÃO COM
PROFESSORES DE ARTE DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS**

Goiânia

2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):			
E-mail:			
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:			
Palavras-chave:			
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:			
Área de concentração:			
Data defesa: (dd/mm/aaaa)			
Programa de Pós-Graduação:			
Orientador (a):			
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ROBERTA BORGES DOS SANTOS

**MUSICOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA INTERPESSOAL: ATUAÇÃO COM
PROFESSORES DE ARTE DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu - Mestrado em Música da Escola de Música
e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – como
requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música.
Área de Concentração: Música na Contemporaneidade
Linha de Pesquisa: Música, Educação e Saúde.
Orientação: Prof^ª Dr^ª Claudia Regina de Oliveira Zanini.

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Santos, Roberta Borges.

Musicoterapia no desenvolvimento da competência interpessoal: Atuação com professores de arte da Rede Pública Estadual de Ensino em Goiás. [manuscrito] / Roberta Borges dos Santos. - 2012.

xv, 126 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Claudia Regina de Oliveira Zanini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

ROBERTA BORGES DOS SANTOS

**MUSICOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA INTERPESSOAL: ATUAÇÃO COM
PROFESSORES DE ARTE DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 30 de março de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª Dr^ª Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)
Presidente da Banca

Prof^ª Dr^ª Marly Chagas (CBM - RJ)
Membro da Banca

Prof^ª Dr^ª Célia Maria Teixeira (UFG)
Membro da Banca

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva (FE - UFG)
Membro Suplente da Banca

*A todos que acreditam na educação
como fonte de transformação humana.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem sua ajuda, nada seria possível.

À professora Claudia Regina de Oliveira Zanini, pela dedicação, pelos ensinamentos, pela paciência e pelo apoio constante durante todo o processo.

À Diretoria do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte na pessoa da professora Luz Marina de Alcântara, que acreditou nas ações desta pesquisa, possibilitando tempo e espaço para que a desenvolvesse.

Aos professores participantes da pesquisa, que não mediram esforços para a realização da mesma.

A todos que contribuíram de forma direta e indireta, pois a realização dessa pesquisa não seria possível sem a ajuda de companheiros e amigos.

“A felicidade efetivamente não está nas coisas que podemos ter, mas nas que fazemos e vivemos a partir do que somos e conseguimos nos tornar, a cada dia quando nos colocamos solidariamente ao lado de alguém ou a favor de uma causa interior”.

(PETRAGLIA & MORIN, 2001)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMO	xi
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	6
2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	6
2.2 O ENSINO DA ARTE SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	13
2.3 MUSICOTERAPIA COM EQUIPES DE TRABALHO SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE	29
3. METODOLOGIA	40
3.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM A SER UTILIZADA ...	40
3.2 CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA.....	41
3.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	46
3.4 ATENDIMENTOS MUSICOTERAPÊUTICOS	47
3.5 RECURSOS MATERIAIS	47
3.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	48
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4. A MUSICOTERAPIA EM PROCESSO: CONTRIBUINDO PARA A MELHORIA DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS EM UMA EQUIPE ESCOLAR DE ARTE	50
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	50
4.2 RESULTADOS	51
4.2.1 O Processo Musicoterapêutico: Sessões e Análise Musicoterapêutica	51
4.2.2 Questionários: A Escuta dos Sujeitos	91
4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS: MUSICOTERAPIA SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- PARTITURA: O NOSSO GRUPO SESSÃO 5.....	100
FIGURA 02- PARTITURA: O NOSSO GRUPO SESSÃO 6.....	102
FIGURA 03- PARTITURA: CARINHOSO- NA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR.....	105

RESUMO

Dentre as mais variadas situações vivenciadas por um professor no ambiente escolar destaca-se a necessidade do estabelecimento de vínculos entre ele e a instituição, em todos os seus âmbitos. Para que haja um bom desenvolvimento das relações nesse ambiente, o professor necessita ter conhecimento de si mesmo. Esta pesquisa, de metodologia qualitativa, foi realizada no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, em Goiânia- GO. O objetivo geral foi compreender as contribuições da Musicoterapia para o desenvolvimento de competências interpessoais nos professores de arte da Rede Pública Estadual de Ensino. Propôs-se a realização de um processo musicoterápico com foco principal no auto-conhecimento e na auto-expressão dos participantes, a fim de promover maior integração entre a própria equipe, a instituição, seus alunos (para aqueles que trabalham em sala de aula) e as demais equipes de trabalho das quais participam. Conforme a metodologia, após aceito o convite e a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), foi instituído um grupo heterogêneo quanto à idade e sexo, formado por onze professores, atendidos em dez sessões de Musicoterapia, com duração de uma hora e meia. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: fichas musicoterápicas, relatórios das sessões, questionários abertos (aplicados no início e final da pesquisa) e gravações em áudio e vídeo. As intervenções musicoterapêuticas, baseadas nas experiências musicais descritas por Bruscia (2000), à luz da Teoria da Complexidade (Morin), promoveram o bem-estar, a coesão grupal e a melhoria das relações intra e interpessoais e o desenvolvimento da competência interpessoal dos participantes. Os resultados apontam para a inserção da Musicoterapia podendo ser de grande valia no contexto educacional, uma vez que pode contribuir para um processo contínuo de desenvolvimento dos professores integrantes das equipes de trabalho, melhorando as competências interpessoais e facilitando suas relações dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-Chave: musicoterapia, competência interpessoal, professores de arte, ensino público, teoria da complexidade.

ABSTRACT

Among the various situations experienced by a teacher in the school environment, the need to establish links between him or her and the institution in all areas stands out. To develop good relations in this environment, teachers need self-awareness. This research using qualitative methodology was carried out at the Ciranda da Arte Study and Research Center in Goiânia-GO. The overall objective was to understand the contributions of music therapy to the development of interpersonal skills by art teachers in the state public education system. A music therapy process was proposed whose main focus was on the participants' self-knowledge and self-expression. The purpose was to promote greater integration among the team itself, the institution, its students (for those working in the classroom) and other work teams in which the participants were involved. According to the methodology, after the invitation was accepted and the free and informed consent form (FICF) was signed, an age- and sex- heterogeneous group of eleven teachers who attended ten hour-and-a-half-long music therapy sessions was formed. The data collection instruments used were music therapy forms, meeting reports, open questionnaires (administered at the beginning and end of the study) and audio and video recordings. Music therapy interventions based on the musical experiences described by Bruscia (2000) in the light of Morin's complexity theory promoted well-being, group cohesion and an improvement in the intra- and interpersonal relations and the development of interpersonal skills of the participants. The results suggest that the inclusion of music therapy can be of great value in the educational context since it can contribute to a continuous development process of teachers who are members of work teams, improving interpersonal skills and facilitating relationships inside and outside the school environment.

Keywords: music therapy, interpersonal skills, art teachers, public education, complexity theory.

INTRODUÇÃO

As escolas são organizações onde se pressupõe uma interação entre as pessoas para a promoção da formação humana. A instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes propriedades interativas. Por meio do trabalho pedagógico, todos na escola são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem; a existência dessa organização e o funcionamento de sua estrutura dependem das pessoas que dela participam. Com essa estruturação, a escola, em sua totalidade, consegue atingir seu objetivo de crescimento.

Segundo Azanha (1995), o ideal pedagógico implica o trabalho centrado na perspectiva da formação de homens críticos, livres e criativos, até mesmo quando se constatarem condições sociais, políticas e econômicas adversas. A reflexão sobre o ideal pedagógico mencionado pelo autor pressupõe que a atitude reflexiva seja desenvolvida à medida que o aluno se instrui, adquirindo uma cultura geral sólida, o que reforça a afirmação sobre a função da escola e sua força de atuação.

No caso do referido ideal pedagógico, o professor deve possibilitar o desenvolvimento da competência interpessoal de seus alunos em aprender a aprender, a refletir criticamente, a trabalhar em equipe, a solucionar problemas. A tarefa do professor está ligada à criação de possibilidades não apenas para transmitir conhecimentos, mas também despertar o aluno para o seu desenvolvimento pessoal, demonstrando uma forma de educação mais reflexiva, além de propiciar a comunicação. Para que essa tarefa seja realizada, é necessário que o docente tenha preparo e condições de desenvolver suas próprias competências interpessoais.

Consoante Moscovici (2009),

competência interpessoal é a habilidade de lidar com a percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis formas de inter-relação, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, de tal modo que não haja regressões, criando soluções de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas eficientemente (p.74).

No ambiente de trabalho, relações saudáveis representam não só um fator de equilíbrio pessoal, como também um aspecto decisivo para a produtividade, pela presença de um clima harmonioso, de integração e cooperação mútua. Entretanto, há que se reconhecer que ambientes como esse nem sempre surgem espontaneamente, pois as relações humanas são complexas pela distinção de valores, visões do mundo e do

trabalho, comportamentos, diferenças sociais, ambientes familiares, enfim, uma complexa cadeia de fatores (MOSCOVICI, 2007).

Estamos vivendo na “era do imediatismo” em que os relacionamentos têm sido superficiais e descartáveis. Esse é um dos reflexos da sociedade vigente e das múltiplas mudanças pelas quais o mundo tem passado. As pessoas estão muito preocupadas consigo mesmas e, de maneira geral, não conseguem ter um olhar para o outro, sendo este um fator que dificulta e restringe a comunicação.

Em se tratando de uma perspectiva educacional, dificilmente se conseguirá desenvolver no outro aspectos que não se possui. Assim, não há como aprimorar a competência interpessoal de alunos se ela não existe nos professores. Ao admitir que haja essa dimensão afetivo-emocional na sala de aula, os espaços se abrem para a expressão e aperfeiçoamento da atenção, do respeito, da cooperação, da competitividade, da solidariedade, da segurança pessoal, levando ainda à valorização da singularidade e das mudanças que surgem sempre; assim ocorrendo, conseguir-se-á melhor desempenho no relacionamento com o ambiente externo (MASETTO, 2003).

Para que ocorra um bom desenvolvimento das relações no ambiente escolar, o professor necessita ter conhecimento de si mesmo. É indispensável que ele se conheça num processo de construção e organização pessoal da realidade, em sua capacidade de atuar como pessoa integrada, dar ênfase à vida física, psicológica e emocional, preocupar-se com sua orientação interna, com o autocontrole e com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si orientada para a realidade individual e coletiva (RIOS, 2001).

Visando ao bem-estar do professor dentro do seu ambiente de trabalho, bem como a necessidade de atuar de forma integrada, propõe-se um trabalho musicoterapêutico na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da competência interpessoal dos professores, além de proporcionar experiências de maior contato com seus sentimentos e emoções.

A musicoterapia foi definida em julho de 1996, pela Comissão de Prática Clínica da Federação Mundial de Musicoterapia, como

A utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ ou restabelecer funções do

indivíduo para que ele possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento (Revista da UBAM, 1996, p. 44).

Nesse sentido, entende-se a musicoterapia como uma forma de tratamento que visa promover a saúde psicofisiológica do indivíduo, uma vez que a ferramenta de trabalho do musicoterapeuta – a música – pode atuar em diversos níveis do organismo e nas relações do indivíduo com seu mundo (interno e externo).

Dentro das mais variadas situações vividas por professores de arte no ambiente escolar, destaca-se a necessidade do estabelecimento de vínculos entre o professor e a escola a que pertence. A musicoterapia dá enfoque ao aumento da empatia, sendo esse um fator imprescindível nessa relação, favorecendo o desenvolvimento de boas ações dentro e fora da escola. Para Gonçalves, Wolff e Almeida (1998), a empatia é “a captação, pela sensibilidade, dos sentimentos e emoções de alguém ou contidas, de alguma forma, em um objeto” (p.35). A falta dela resulta na desmotivação, podendo desencadear a falta de compromisso, a insatisfação ou, até mesmo, uma ruptura total ou o abandono da profissão.

Lapo (1995), por sua vez, considera que o enfraquecimento dos vínculos é consequência de vários fatores oriundos de dificuldades que vão se acumulando durante o percurso profissional. Tais fatores, entre os quais a desmotivação, a insatisfação com o trabalho e a dificuldade de se relacionar com os outros comprometem a permanência do professor na instituição além de gerar vários tipos de abandono.

O trabalho docente constitui-se em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas estabelecidas no ambiente escolar. Esses vínculos são determinantes para o sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Dessa forma, se não condizem com as expectativas, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional.

Observando-se, por meio desta pesquisa, as dificuldades de relacionamento interpessoal existentes no ambiente escolar na rede do ensino público, foi proposto um trabalho musicoterápico direcionado aos professores de arte de escolas públicas estaduais goianas. Visou-se ao desenvolvimento da competência interpessoal por meio do autoconhecimento, a fim de promover maior integração com os grupos de trabalho existentes na escola. Buscou-se também na equipe a autoconfiança e a conscientização da importância do ensino da arte.

Segundo Malusá e Montalvo (2005), o processo de desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas pode auxiliar o homem a entrar em contato com suas habilidades criativas, perceber-se com coragem suficiente, liberdade e disposição para agir, fazendo alguma diferença significativa para aqueles que estão à sua volta.

Como questões norteadoras para esta pesquisa foram destacados os seguintes pontos: a musicoterapia, dentro do contexto educacional, pode auxiliar professores de arte de escolas públicas estaduais que estão frente a situações de conflito interpessoal? A música e seus elementos podem atuar como facilitadores de vínculos e no desenvolvimento das relações intra e interpessoais? A musicoterapia pode reaproximar as pessoas, levando-as a se agruparem em torno de objetivos comuns?

O principal objetivo da pesquisa foi investigar como a musicoterapia contribuiu para o desenvolvimento da competência interpessoal dos professores de arte da Rede Pública Estadual de Ensino.

Considerando-se a potencialidade da Musicoterapia e a problemática das relações interpessoais, percebeu-se a importância de pesquisar na prática como a Musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento da competência interpessoal de uma equipe de professores de arte, tendo em vista a obtenção de qualidade de vida no ambiente de trabalho e a otimização das competências esperadas.

Para tal averiguação, a presente investigação desenvolve estudos bibliográficos nas áreas em questão - Musicoterapia, Educação e suas relações com conceitos como competência interpessoal e equipes, visando ampliar o contexto pesquisado. Uma pesquisa de campo, de metodologia qualitativa, é proposta como forma de observar *in loco* como a música pode auxiliar no desenvolvimento da autoexpressão e comunicação de professores de arte. Busca-se ainda identificar as mudanças que podem favorecer o desenvolvimento das competências interpessoais dos sujeitos no decorrer do processo musicoterapêutico.

As perspectivas das áreas de conhecimento discutidas neste estudo serão integradas, tendo como fundamentação os preceitos da Teoria da Complexidade, difundidos principalmente pelas ideias de Edgar Morin. Essa teoria, também conhecida como Novo Paradigma, traz uma visão de mundo baseada na *perspectiva sistêmica*, além de mostrar a necessidade de se formarem cidadãos crítico-reflexivos capazes de lidar com incertezas (MORIN, 2008; 2010a; 2011b).

O primeiro capítulo é apresentado como introdução. Nesse capítulo procura-se descrever de forma objetiva as questões norteadoras desta pesquisa. No segundo capítulo realiza-se uma revisão de literatura onde são destacadas as competências que contribuem para a formação do professor de arte, bem como a necessidade de despertar nesse professor um ser crítico-reflexivo em busca de uma formação ética. Ainda nesse capítulo o ensino da arte é apresentado com base na ótica do pensamento complexo e, finalmente, busca-se fundamentar a musicoterapia grupal, visando à inserção dessa terapêutica como um diferencial para o desenvolvimento de equipes de trabalho. No terceiro capítulo descreve-se a metodologia da pesquisa de campo realizada. No quarto capítulo apresentam-se os resultados, descreve-se o processo musicoterapêutico vivenciado pelos participantes da pesquisa, entre outros dados coletados, todos articulados à discussão da complexidade do percurso.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Desde os mais antigos registros do papel do professor, destacam-se os atributos de formador e mediador. Ele dá acesso ao saber, é importante mediador no sistema educativo, pois tem função fundamental na escola; mobiliza sua experiência para, com base no saber construído pela pedagogia, viabilizar a aprendizagem de conhecimentos das diferentes disciplinas (AQUINO, 2000).

Mesmo nos tempos atuais, quando novas tecnologias de ensino são introduzidas na escola e na vida, o docente é mediador indispensável. As competências que contribuem para a formação do professor de arte vão além da competência meramente técnica (RIOS, 2001). Essa discussão dá ênfase à necessidade do desenvolvimento da competência interpessoal, do uso da reflexão e formação ética dos professores de arte.

Castanho & Castanho (2004) utilizam o termo “professor ideal” e procuram caracterizar esse profissional. Os autores destacam que, embora haja sempre excessão, há três grupos principais de qualidades: *técnicas* (experiência no campo pedagógico, experiência no grupo que ensina e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), *físicas* (saúde, higiene e asseio pessoais) e *morais* (sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Tendo em vista os três grupos de qualidades do professor descritos por Castanho & Castanho (2004), pode-se inferir que esses grupos estão interligados. Faz-se necessário que o professor compreenda que é um mediador em todas as instâncias e não apenas naquelas voltadas unicamente para a técnica. Reside aí preocupação no tocante ao desenvolvimento das referidas competências na prática educativa. Quando o professor consegue refletir acerca desse, tema, ele começa a perceber a importância de sua postura como educador, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno.

Um das questões mais evidentes na discussão contemporânea educacional é o novo rumo da formação docente. Para Castanho & Castanho (2004), o grande desafio nessa área é ressignificar a formação. Para tanto, faz-se necessário rever concepção, objetivos e funções, viabilizando-se outras maneiras de desenvolver o processo de formação continuada.

Dado o trabalho coletivo a ser desenvolvido na escola, os autores enfatizam a importância dos grupos de formação reflexiva que visam às formas de aprimoramento, por cursos, treinamentos, capacitação ou reciclagem, procurando-se fortalecer a concepção dos docentes com ênfase na reflexão.

Castanho & Castanho (2004) afirmam que a participação de cada professor dentro desses grupos orienta-o no sentido de torná-lo sujeito de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. Ressaltam ainda que “o professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros” (p.139). Isso implica que, no coletivo, podem se desenvolver vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador das competências interpessoais. Torna-se possível, inclusive, valorizar a experiência de cada professor, resgatar sua identidade pessoal e profissional e permitir a construção coletiva dos saberes:

No processo coletivo reflexivo, a formação do professor aponta para um sujeito criador, autônomo, competente para refletir sobre sua prática pedagógica, capaz de avaliá-la e reformulá-la, permanentemente, discutindo com seus pares, dialogicamente. Amplia-se, dessa forma, a consciência do educador em relação às determinantes de sua prática docente, que se reveste de um caráter eminentemente social (CASTANHO & CASTANHO, p.140).

Ratificando os referidos autores, a concepção de grupo de formação reflexiva privilegia um movimento que parte da experiência de cada um com a mediação do diálogo. Para eles (2004), “a dialogicidade é vital: ela desencadeia debates, fertiliza reflexões, instiga questionamentos” (p.139).

Recorrendo a Paulo Freire (1987), tem-se que

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. Diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos [...], podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (p. 14).

Deduz-se que, por meio do diálogo, os professores se tornam sujeitos de seu processo de conhecimento, produzem seu próprio saber, com base na reflexão sobre sua prática.

Retornando a Castanho & Castanho (2004), “a produção do saber requer dos professores uma atitude de permanente interrogação das suas próprias práticas, discutindo-as” (p.141), ou seja, não mais se está diante de uma racionalidade apenas técnica, mas é necessária a busca de uma racionalidade mais livre e reflexiva. Os autores ainda acrescentam:

O saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão (p. 141).

Também para Morin (2010a), a missão do ensino não é transmitir um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição, nos ajude a viver e favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre, ou seja, o grande desafio da educação estaria em integrar os conhecimentos para a condução da própria vida. Sendo assim, o desenvolvimento da competência interpessoal em professores de arte promove o desenvolvimento da reflexão em seus alunos.

Conforme Goergen (2005), a educação deve se preocupar não apenas com a informação, mas permitir que o educando adquira a capacidade de se orientar-se em meio ao caos, aprendendo a reconhecer as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência.

A construção do conhecimento, segundo Petraglia & Vasconcelos (2009), não precisa ser amarga, sisuda ou chata. Pode e deve ser alegre, leve e prazerosa, pois o conhecimento é o responsável pela libertação e emancipação humana. No entanto, a escola ocupa-se mais em preparar a pessoa para o trabalho, furtando-se ao compromisso de ensinar para a vida. Visa-se antes de tudo à “empregabilidade”, o que traz profundas consequências para a educação (CASTANHO & CASTANHO, 2004). A esse respeito, Duarte (1991) assim esclarece:

Há uma esquizofrenia (em grego literalmente: *mente dividida*) latente na organização de nosso mundo. Nesses termos, a escola surge para produzir mão de obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção (p.33).

Entende-se também que a escola reforça e dificulta o enfrentamento das contradições e adversidades da vida, com currículos fragmentados, práticas tecnicistas e teorias que não respondem aos desafios da contemporaneidade. Morin (2010a) afirma que

O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão (p.101).

Para Santos (2003), a educação seria muito mais eficiente se cuidasse das múltiplas dimensões do sujeito e do conhecimento: dimensão poética, ética, utópica, histórica, social, cultural e filosófica, não se limitando ao uso da linguagem voltada para a racionalidade tecnocientífica. O ensino é uma atividade que não se reduz ao que está feito, visa também a orientar as pessoas a conseguirem informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais e sociais (CASTANHO & CASTANHO, 2004).

O processo educativo não pode ser considerado como a introdução de crianças e jovens em um mundo de valores eternos e nem pode ser um espaço vazio de valores (GOERGEN, 2005). Assim, a educação, sendo em processo sociocultural, deve se preocupar com a familiarização das novas gerações com as tradições ético-morais, para que em processo racional/discursivo aconteça a internalização de princípios resultantes desse processo.

A formação assim concebida constitui um processo social cujos rumos são determinados pela participação consciente de todos, com base na comunicação. Compete à educação conduzir as novas gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesmas (GOERGEN, 2005).

Nesses termos, os professores de arte têm um papel fundamental na formação de pessoas (DUARTE, 1991). Deve-se refletir acerca da necessidade de formar cidadãos para a vida. O ensino deve estimular a indagação curiosa, pois todo aquele que aprende, amplia seu horizonte de saber.

O ensino ganha significado novo quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações, em suma, quando supre as necessidades vitais do discente (CASTANHO & CASTANHO, 2004).

Por conseguinte, a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas, bem como estimular o emprego da inteligência global. O uso da inteligência global possibilita ao indivíduo ter uma visão de mundo mais abrangente, sem negar o valor das partes, mas conectando-as de modo significativo (MORIN, 2010a). Busca-se, então, na formação de pessoas, ampliar a visão de mundo, desenvolver o sentimento da relação do próprio trabalho com o resto do processo social, manifestar o interesse pelo grupo social e entrar em cooperação com ele.

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade: ou seja, cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada, ocorrendo também o enfraquecimento da solidariedade. Diante desse quadro, percebe-se a importância da reflexão. A falta de espírito crítico-reflexivo pode gerar a fragmentação. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Suas mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo da especialização fechada, tornando o conhecimento, além da especialização, insensato. De acordo com Morin (2010a), esses especialistas, *experts*, vivem de ideias gerais e globais mas, arbitrarias, nunca criticadas, nunca refletidas. Nessa direção, Larrosa (2004) acrescenta:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (p. 8).

Ressaltando-se as reflexões desenvolvidas, a contemporaneidade coloca no ser humano a perspectiva de adotar novas posturas e comportamentos que são influenciados pelo modo de pensar; dito de outra forma, os pensamentos determinam as práticas que se estabelecem e se desenvolvem nas sociedades. Do mesmo modo e simultaneamente, as práticas e ações também influenciam os modos de pensar, em circularidade constante.

Segundo Petraglia (2006), só o humano é capaz de se educar. A aprendizagem desvela-se pela mudança de atitude e comportamento. É preciso selecionar o que aprender, resistir à barbárie do cotidiano e manter acesa a chama da transformação, mesmo em um mundo cada vez mais excludente e violento.

O trabalho proposto para os professores de arte da rede pública estadual de ensino deve-se ao combate de um pensamento simplificador, conformista e normativo. Visando-se a ampliação da consciência de mundo e a re-elaboração do pensamento, uma relação de alteridade se fará presente na escola e na sociedade por meio do fazer humano. Essa prática se efetiva na e pela reflexão, isto é, em um movimento recursivo de ação, reflexão e ação, um ir e vir constantes e ininterruptos (SANTOS, 2003).

Consoante Rios (2001), é necessário transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, através da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e humano. Para tanto, exige-se o esforço do coletivo da escola - professores, funcionários, diretores e pais de alunos - e dos sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados.

A citada autora enfatiza que uma ação docente competente e de qualidade é aquela que *faz bem* e que, além de ser eficiente, é *boa e bonita*. Ainda alerta os educadores a refletirem sobre sua prática, a fazerem uma análise crítica do trabalho realizado, bem como a se preocuparem em desenvolver nos alunos a capacidade de *aprender a aprender*.

Destarte, a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, superando-se os limites que inibem e reprimem a aprendizagem com visão de mundo, no mundo. Trata-se, pois, da transcendência do pensamento linear e da inclusão de outros tipos de pensamento (SANTOS, 2003).

De conformidade com Castanho & Castanho (2004), o grande desafio e novo rumo da formação docente é ressignificar a formação. Para tanto, necessita rever sua concepção, seus objetivos e funções, além de criar maneiras de desenvolver o processo de formação continuada. Para Nóvoa (2001), a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Freire (1996), por sua vez, afirma que a reflexão sobre a prática é a base fundamental da formação continuada. “A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.23). O pensamento reflexivo propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e

abrangente, além de contribuir para a compreensão das questões postas pela prática, indicar decisões e orientar caminhos.

Na opinião de Veiga (2000), “pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo”(p.215). Para tanto, pode-se dizer que o professor como um sujeito de conhecimentos é um protagonista que desenvolve com seus alunos teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática pedagógica. Para o mesmo autor,

o professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos O aluno também é considerado protagonista porque é sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento (VEIGA, 2000, p. 215).

Para Castanho & Castanho (2004), “uma relação pedagógica, no cotidiano da aula, é construída da ótica da heterogeneidade, que desvela as diferenças sociais, os conflitos e as contradições” (p.148). Isso implica em uma relação fundada na diversidade e na construção de identidade. Então, “o trabalho de professores e alunos é um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes” (p.149). Para que a sala de aula seja um espaço de trocas entre professor e aluno, é necessário que o professor tenha maior abertura para lidar com o seu aluno. Ao autores (2004) apresentam características do que é ser um bom professor. Associam “o bom professor” ao “professor marcante”. Para eles, um professor marcante é aquele que “ama o que faz, valoriza o aluno, sabe explicar muito bem a matéria, motiva a aula e, além de tudo, é um ser humano ímpar” (p.155). O importante é a postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno.

Essa acepção inovadora induz que “a aula não é apenas uma expressão do pensar a ação e do agir. Ela constitui também a construção do novo senso comum que surge da própria ação e que transforma essa aula em um ato de solidariedade, participação e prazer” (SANTOS, 2000, p.11).

Na ótica de Cavaco (1995), ser professor é também

aceitar a aventura, os riscos, os desafios, perseguir grandes metas, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia (p.190).

Em concordância com as ideias de Cavaco (1995), Castanho & Castanho (2004) assim reforçam sobre o professor:

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas. Amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências. Mas, no meio de tudo isso, não é um super-homem ou uma super-mulher: tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos esperanças e desesperanças (p.162).

Dessa maneira, destaca-se a ênfase na participação dos professores de arte em seu próprio processo constitutivo, valorizando seus saberes. Contribuindo significativamente para o projeto pedagógico de suas respectivas escolas, as mudanças a serem desencadeadas são permeadas pela transformação das práticas, pela maior clareza e segurança nos fundamentos educativos, nas atividades e em seu papel expresso em uma nova relação com o aluno, no contexto do trabalho coletivo.

Busca-se, enfim, uma mudança na postura do professor mais participativo, solidário, democrático, criativo e, fundamentalmente, reflexivo, produtor de conhecimento com sentido e significado, tendo, no horizonte, uma sociedade mais justa e humana (CASTANHO & CASTANHO, 2004). Para isto, faz-se necessária a formação continuada do professor a fim de que ele favoreça, às novas gerações, o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

2.2 O ENSINO DA ARTE SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

A arte é a expressão da vida que, associada ao processo de criação, transforma-se na capacidade de exercer plenamente a condição de ser humano (DUARTE, 1991). Ela favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, possibilita a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolve o raciocínio com criatividade e imaginação. No processo de criação, o indivíduo torna-se mais seguro de seus potenciais, mais autêntico e livre para fazer suas escolhas (ZAMPRONHA, 2002).

Como atesta Duarte (1991), “a arte é um fator de agilização de nossa imaginação, pois na experiência estética a imaginação amplia os limites que lhe impõe cotidianamente a inteligência” (p.67). Pela arte pode-se conhecer aquilo que não se tem a

oportunidade de experienciar na vida cotidiana. Para Chagas (2008), a característica mais importante da arte reside no fato de que ela

conserva afectos e perceptos porque os blocos de sensação nos atingem, nos atravessam e criam em nós uma dinâmica contagiante. Mostra e inventa afectos. Possibilita que a transformemos e que nos transformemos com ela. Produzimos sensações e afectos quando atingidos pela arte. Ela recoloca sensações, pensamentos, movimentos e outros tantos modos diversos de subjetivação. A arte conserva, e é a única coisa do mundo que conserva. Conserva-se o sorriso de Mona Lisa na tela desde 1507; a sonoridade de A Cantata 147 desde 1716; a alegria dos Sonhos de uma Noite de Verão desde 1596; a sensualidade vigorosa da coreografia de Maurice Béjart para o Bolero de Ravel vibra desde a década de 1980. O que se conserva da obra de arte? Não é o material - a tinta, a tela, o tom. Conserva-se o percepto ou o afecto provocado (p.12).

A arte protagoniza as mudanças sociais e o processo de construção da sociedade. Na educação, ela proporciona a formação de um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive (ZAMPRONHA, 2002). A ação educativa da arte tem como objetivo a preparação de alunos para a vida plena da cidadania, buscando a formação de cidadãos que possam intervir na realidade, podendo ser considerada um instrumento de transformação social.

“A arte é uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE, 1991 p.66). O intelectualismo de nossa civilização, reforçado no ambiente escolar, torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, sem levar em conta a subjetividade de cada um. Nesse processo, o mesmo autor esclarece que “os educandos não tem oportunidade de elaborar sua visão de mundo, com base em suas próprias percepções e sentimentos” (DUARTE, 1991, p.66). Por meio da arte pode-se então despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

O ensino da arte permite que o educando expresse sua visão de mundo. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo (DUARTE, 1991). O citado autor assim afirma:

O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus

princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte (p.20).

A arte possui uma dimensão simbólica, um poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas que ela assume no dia a dia. Essas formas são linguagens criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada e, como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos, tais como: espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre vários itens inerentes a linguagens da arte (BIASOLI, 1999). O conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados.

Outro argumento em defesa da arte na educação passa pela sua importância no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento (LEÃO, 2001).

Tais argumentos indicam que a responsabilidade do professor vai além do ensino da arte em si. Trata-se de despertar a curiosidade, encorajar, instigar a interrogação e orientar os alunos para problemas fundamentais de sua própria condição e de sua época. O papel do professor de arte está relacionado ao desenvolvimento de uma nova política de civilização que pressupõe o respeito à condição humana e a aprendizagem da autoética (PETRAGLIA, 2009).

Atualmente a formação de gestores escolares e de professores parece não privilegiar a religação dos saberes, termo relativo à teoria da complexidade, trazido por Morin (2004). A disciplinarização que simplifica e reduz práticas e teorias educacionais ainda é muito valorizada nesse contexto. O princípio básico da fragmentação trazido pelo autor é o de que não se aprendem na escola os problemas fundamentais que dizem respeito à própria vida, à condição de ser humano e de cidadão.

De conformidade com a lógica que rege a moderna sociedade industrial, os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo. Duarte (1991) alerta que para essa sociedade também não interessa a existência de pessoas com uma visão geral, do todo da vida.

Pelo contrário: “interessam indivíduos com uma visão cada vez mais setORIZADA e especializada do mundo” (p.32). O autor acrescenta:

Falta às pessoas uma visão cultural do todo em que vivem. Cada um possui conhecimentos parciais, desconexos, sem uma visão de mundo que os integrem em um todo significativo. Hoje um homem pode trabalhar numa fábrica de armas, ser membro de uma sociedade de defesa da ecologia, ir a teatros e ser um defensor intransigente da censura, como se tais atividades não fossem contraditórias (p.33).

Mattes e Theobald (2010), em seus estudos, informam também que a educação formal baseia-se em três grandes modelos: o erudito, o pragmático e o crítico. Esse último remete a uma cultura orientada para o pensamento crítico que procura dotar o aluno de conhecimentos, competências e habilidades que o façam lutar por uma sociedade mais igualitária e justa. Para isso, o ensino que se caracteriza apenas como transmissivo ou reprodutivo, enfatizando uma aprendizagem baseada na memorização, através de atividades didáticas, principalmente de repetição ou reprodução, dá lugar a outro modo de fazer: “um ensino produtivo, construtivo e reflexivo, que tem como foco o aluno e suas capacidades” (p.279). Na visão desses autores, no ensino produtivo, a aprendizagem se realiza no fazer propriamente dito e não apenas no “ouvir dizer” e as atividades são desafiadoras.

Pelo exposto, a escola não tem se preocupado com um tipo de aprendizado que possibilita ao aluno fazer conexões entre os diversos tipos de conhecimento. De acordo com Duarte (1991), “a educação deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos” (p.34). Mas, segundo o mesmo autor não é isso que acontece:

Impõe-se uma visão de mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida. Em suma: preparam-se pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico, no contexto social; pessoas que se preocupem apenas com o seu trabalho (com o seu lucro), sem perceber como ele se liga a todos os outros no interior da sociedade (p.34).

Nessa perspectiva, o ser humano precisa saber quem ele é, conhecer sua relação com o cosmos e a natureza, e saber que ele está separado da natureza por causa de sua consciência e cultura. Sobre o papel da educação nesse contexto, Morin (2011b) esclarece:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade

humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os seres humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra (p.54).

Sendo assim, os professores de arte tem um papel fundamental na formação de pessoas. Deve-se refletir na necessidade de formar cidadãos que tenham uma “cabeça bem feita”, e não uma “cabeça bem cheia”. Morin (2010a), ressalta que

O significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é obvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, e gerar princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (p.21).

Na visão de Malusá & Montalvo (2005), a sociedade pós-moderna se comporta de forma largamente consumista vivendo no conformismo, sem possuir ideais, achando-se reduzida e atomizada pela comunicação de massas que a maneja conforme os interesses dos produtores de bens e serviços. O indivíduo é seduzido ao consumo e seus valores estão baseados cada vez mais no prazer efêmero.

A esse respeito, Santos (1991) comenta que o homem comum teve seu cotidiano invadido pela tecnologia eletrônica que o satura com informações, diversões e serviços que mal consegue utilizar. Ante tal realidade, percebe-se a necessidade da reflexão. O conceito de reflexão deve ser estimulado nos alunos pelos professores de arte podendo ser usado em qualquer ambiente em que se deseje ampliar a consciência a respeito de fatos e processos, desde que as pessoas se apropriem dessa ideia, e percebam os benefícios que ela pode trazer à sua vida.

Considerando as reflexões desenvolvidas, pode-se inferir que a contemporaneidade coloca no ser humano a possibilidade de adotar novas posturas e comportamentos influenciados pelo modo de pensar. Dito de outra forma, os pensamentos determinam as práticas que se estabelecem e se desenvolvem nas sociedades. Na mesma direção e, simultaneamente, as práticas e ações também influenciam os modos de pensar em uma circularidade constante. Tendo em vista tais reflexões, pode-se destacar o pensamento complexo como uma base que favorece a integração do conhecimento, oferecendo a consistência e amplitude necessárias à educação.

Para Morin e Le Moigne (2000), a palavra “complexo” deve ser entendida em seu sentido literal: *complexus*, aquilo que tece em conjunto. Os autores destacam

que este é, essencialmente, “um pensamento que trata a incerteza, e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto” (p. 207). Morin (2007) comenta que o pensamento complexo também “é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (p.7).

Esclarece Morin (2007) que o pensamento complexo não se reduz nem à ciência nem à filosofia, mas permite a comunicação como um tear que trabalha para unir fios:

A complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. É também efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico (p. 13).

Para o autor, o pensamento complexo é aquele que tenta responder ao desafio da complexidade e não o que constata a incapacidade de responder. Geralmente, denomina-se o complexo como algo complicado, incompreensivo, incerto. O pensamento complexo faz referência a um tipo de pensamento que religa o que está separado e compartimentado, que respeita o diverso, reconhece inteiramente o um e tenta discriminar as interdependências (MORIN, 2011a)

De um pensamento radical; de um pensamento multidimensional; de um pensamento organizador ou sistêmico concebendo a relação todo/partes; de um pensamento ecologizado, que em vez de isolar o objeto estudado, o considera na e por sua relação auto-ecologizadora com seu ambiente cultural, social, econômico, político, natural; de um pensamento que conceba a ecologia da ação e a dialética da ação e seja capaz de uma estratégia que permita modificar e até mesmo anular a ação empreendida; de um pensamento que reconheça sua imperfeição e negocie com a incerteza, sobretudo na ação, porque não existe ação senão no incerto (p.59-60).

O pensamento complexo integra ao máximo os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e qualquer coisa que seja ofuscante de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2007).

O pensamento complexo também traz consigo aspectos relacionados à tomada de consciência e defende que

A causa profunda do erro não está no erro de fato (falsa percepção) ou no erro lógico (incoerência), mas no modo de organização de nosso saber num sistema

de ideias (teorias e ideologias); há uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência; há uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão; as ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas de todo tipo, desregramento ecológico, etc.) (MORIN, 2007, p.9).

Outrossim, pensamento complexo chama a atenção para que haja uma tomada de consciência no que diz respeito à utilização do conhecimento. Visa-se ao progresso, sem considerar que “todo progresso é parcial, local, provisório e, além disso, produto da degradação, da desorganização, isto é, da regressão” (MORIN, 2010b).

Ainda sobre o “progresso”, Morin (2010b) acrescenta:

Nós estamos num universo onde atua um princípio de agitação, de dispersão, de desordem, onde todo trabalho comporta desperdício e degradação de energia, onde toda organização envolvendo trabalho, desde a organização das estrelas até aquela dos seres vivos, produz em si mesma sua própria desorganização, contra a qual luta pela auto-reorganização permanente, mas que, finalmente, vence e produz a morte (p.29).

Toda sociedade não somente vive da vida, mas igualmente da morte de seus indivíduos; não existe, pois, progresso definitivamente conquistado, nem progresso exclusivamente progresso. “Todo progresso corre o risco de degradar e comporta um duplo sentido: progresso/regressão” (MORIN, 2010b, p.29).

As ideias de progresso vistas pela ótica da complexidade, “não produzem apenas a elucidação, mas também a cegueira” (MORIN, 2010b, p.31). É necessário substituir a ideia de progresso simples, garantido, irreversível e considerar um progresso incerto em sua natureza. A educação, de forma geral, deve se preocupar em formar cidadãos crítico-reflexivos que tenham uma visão geral da realidade e não apenas a visão de “progresso” sem “regressos”. Morin (2010a) apresenta sete diretivas para um pensamento que une. São sete princípios complementares e interdependentes referentes ao pensamento complexo:

(1)- *O princípio sistêmico ou organizacional* - liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, segundo o elo indicado por Pascal: ‘Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, sem conhecer particularmente as partes’. A ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista, é que ‘o todo é mais do que a soma das partes’.

(2)- *O princípio holográfico* - põe em evidência o aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está incrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo, o organismo global, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.

(3)- *O princípio do circuito retroativo* - rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.

(4)- *O princípio do circuito recursivo*: é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que produz. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, favorecendo-lhes a linguagem e a cultura.

(5)- *Princípio de autonomia/dependência (auto-organização)* - os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização do seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores. O princípio de auto-ecoorganização vale especificamente para os humanos que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura.

(6)- *O princípio dialógico* - deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização desde o nascimento do universo: a partir de uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros aleatórios), princípios de ordem vão permitir a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras interretroações está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.

(7)- *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* - esse princípio opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas. A reforma do pensamento não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça-bem feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. É preciso entender que a lucidez depende da complexidade do modo de organização das idéias (p. 93-96).

Considerando os sete princípios expostos por Morin (2010a), serão levantados alguns pontos referentes ao ensino da arte sob a ótica do pensamento complexo. O autor (2010a) revela que “o bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio maior que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola, sendo uma relação de holograma e de recorrência” (p.100). Por holograma entende-se que, assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade de uma figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Em relação à recorrência pode-se dizer que a sociedade produz a escola, que produz a sociedade.

Se for considerado o princípio holográfico em que o todo está contido na parte e a parte contém o todo, pode-se compreender que o aluno pertencente a uma escola considerada saudável tem maior probabilidade de ser saudável. Assim, o

professor de arte que se preocupa em desenvolver atitudes crítico-reflexivas em alunos terá como retroação mentes elucidadas.

Morin (2007) compara a organização a uma tapeçaria, onde os fios não estão expostos ao acaso. “Os fios são tecidos juntos, de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas [...] A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico” (p.13). Os fios são organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética, onde cada parte contribui para o conjunto que produz coisas (causalidade linear) e se autoproduz ao mesmo tempo (causalidade circular retroativa); o produtor é seu próprio produto (causalidade recursiva). Essas três causalidades, segundo o autor, encontram-se em todos os níveis de organizações complexas.

Para exemplificar como se dão esses níveis, pode-se contextualizar a escola, que é uma organização onde são produzidas as interações dos indivíduos que a constituem. O professor de arte e a equipe escolar, como um todo organizado e organizador, retroagem para orientar os alunos por meio da educação e da linguagem. Assim, os alunos em suas interações produzem a sociedade, que produz os alunos que a produzem, em um movimento de circularidade ininterrupto.

Se a escola é produzida pelas interações entre os indivíduos, então, uma vez reproduzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Esse é um dos princípios da complexidade, trazido por Morin, o princípio da recursividade.

A idéia recursiva é, pois, uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor (MORIN, 2007, p.74).w

Ao considerar a ideia recursiva na educação pode-se perceber que tudo o que é produzido na escola quase sempre reflete na sociedade. O que é adquirido no conhecimento das partes volta-se para o todo e o que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo volta-se sobre as partes. Então, é possível enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes num mesmo movimento produtor de conhecimentos. Assim, além de evitar a simplificação (disjunção e redução), dar-se-á maior abertura para as novas concepções, novas visões, novas

descobertas e novas reflexões que vão despertar os indivíduos e produzir uma sociedade mais justa.

Morin (2008) advoga que “o conhecimento não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor. Ele está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social e a práxis histórica” (p.27). O conhecimento está na cultura e a cultura está no conhecimento. Um ato cognitivo individual é um fenômeno cultural e todo elemento do complexo cultural coletivo atualiza-se em um ato cognitivo individual. Morin (2008) argumenta que a cultura

é o que caracteriza as sociedades humanas, é organizada/organizadora através do veículo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade (p.19).

A cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais; cultura e sociedade estão em relação geradora mútua: os indivíduos, eles próprios são portadores/transmissores de cultura que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura; esses mesmos indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações entre os indivíduos (MORIN, 2007). A cultura é coprodutora da realidade que cada um percebe e concebe. As percepções estão sob controle não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas também de variáveis culturais e históricas. com Morin (2008), “o conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam as idéias e as informações, bem como em função de significações mitológicas e de projeções imaginárias”. Assim se opera a “construção social da realidade” (p.25).

Estando em sociedade, cada indivíduo fica exposto a determinismos culturais. Tais determinações se envolvem, interpenetram-se e reforçam-se umas às outras. Morin (2008) elucida que

O determinismo organizador dos paradigmas e modelos explicativos associa-se ao determinismo organizado dos sistemas de convicção e de crença que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu [...]. O poder imperativo/proibitivo conjunto dos paradigmas, crenças oficiais, doutrinas reinantes, verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, preconceitos, crenças estúpidas não contestadas, absurdos triunfantes, rejeições de evidências em nome das evidências, e faz reinar, sob todos os céus, os conformismos cognitivos e intelectuais (p.29).

Desse modo, todas as determinações (sociais, econômicas, políticas e culturais) aprisionam o conhecimento em um multideterminismo de normas, proibições, rigidez e bloqueios, gerando o conformismo e a normalização. Morin ainda concebe o termo *imprinting* cultural como a matriz que estrutura o conformismo. O *imprinting* cultural acontece desde o nascimento com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo por toda a vida; determina a seletividade que permite ao indivíduo desconsiderar tudo aquilo que não esteja de acordo com suas crenças: o recalque eliminatório o faz recusar toda informação inadequada às suas convicções ou toda objeção vinda de fonte considerada contrária.

A normalização, como alega Morin (2008), “manifesta-se de maneira repressiva ou intimidatória; cala os que teriam a intenção de duvidar ou de contestar” (p.31); exerce uma prevenção contra o desvio, eliminando sua manifestação. O *imprinting* e a normalização estão associados à organização do pensamento; a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução:

Uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. As crenças que se impõem são fortalecidas pela fé que suscitaram. Assim, se reproduzem não somente os conhecimentos, mas as estruturas e os modos que determinam a invariância dos conhecimentos (MORIN, 2008, p. 31-32).

Para Morin (2008), “somos servidores das idéias que nos servem” (p.147). Os professores de arte devem trabalhar no combate de ideias simplificadoras, conformistas e normativas. Esse combate só acontecerá com base em uma reforma de pensamento e da quebra de paradigmas, tornando-se possível a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Morin (2010a) alerta os educadores para a necessidade de se entender o ensino como uma missão de transmissão. “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão” (p.101). Acrescenta ainda o “*eros*” como uma condição indispensável a todo o ensino:

O *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no

aluno e no estudante [...] onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor, e tédio, para os alunos (MORIN, 2010a, p. 101).

A missão de ensinar trilha um caminho elevado e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte e amor. Morin (2010a) traz alguns pontos essenciais da missão de ensinar:

1)- Fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; 2)- Preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; 3)- Preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor; 4)- Educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; 5)- Ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria da era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais (p.102).

Os pontos salientados estão unidos entre si e devem alimentar uns aos outros, tendo as seguintes finalidades educativas: formação de uma “cabeça bem feita” (termo delineado por Morin), ensino da condição humana, aprendizagem do viver, aprendizagem da incerteza e educação cidadã.

As finalidades educativas expostas por Morin (2010a) são essenciais para o desenvolvimento e a formação de pessoas, pois procura desenvolver não apenas os aspectos relacionados à formação profissional, mas estimula a reflexão e o exercício do respeito às diferenças. O compartilhamento de ideias não significa fazer valer o consenso ou a convergência de opiniões, mas deve pressupor a disposição para o diálogo com os opostos ou antagônicos. Dessa ideia surge, então, a complementaridade das práticas e teorias; do conflito surge o desenvolvimento de novos pensamentos, caminhos e paradigmas, sendo possível um diálogo respeitoso com base nas divergências.

A esse respeito, Petraglia (2006) considera que “o conflito é rico porque gera oportunidades de mudança e novos meios de intervenção na realidade dos sujeitos e na realidade das sociedades em geral, desde que a ética do debate marque o diálogo cognitivo e que a revolução das idéias possa propiciar a reforma do pensamento” (p.28). Trata-se da proposição de um modo de pensamento que, complexo, aposta na participação do sujeito que reúne os atributos racionais, empíricos, lógicos, imaginários, míticos, mágicos e emocionais.

Assim, a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, superando-se os limites que inibem e reprimem a aprendizagem com visão de mundo, no mundo. O pensamento complexo, desprovido de fundamentos de certezas absolutas, permeia os diversos aspectos do real. Viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana. Dessa maneira, professores de arte devem preparar o sujeito para conviver com a dualidade ambivalente e, ao mesmo tempo, complementar: limite e possibilidade. A vida, segundo Petraglia (2006), como também o conhecimento, são [...] uma aventura, uma viagem rumo ao incerto” (p. 35). Por isso, é importante que a reflexão de mundo esteja sempre ao lado da autorreflexão, e a crítica, ao lado da autocrítica para que os indivíduos se percebam também sujeitos construtores do futuro.

Morin (2010a), ao discorrer sobre a vida, assim argumenta:

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza que é a da morte, pois ignoramos a data (p.6).

Esse autor (2011b) aponta os *Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro* como um precioso legado para a formação das gerações. Conforme defende o autor, é importante estimular os professores e alunos a terem o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida, a fim de se desenvolverem mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. O autor ressalta que é fundamental ter espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. Os setes saberes apresentados a seguir fazem menção a um tipo de educação pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano, o que poderá colaborar para que os indivíduos enfrentem as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta. São eles:

- 1- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira; isto serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente para o combate vital rumo à lucidez. Para evitar a cegueira do conhecimento é necessário desenvolver

na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro e à ilusão. Para Morin, “é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer” (p.15).

- 2- Os princípios do conhecimento pertinente: Para Morin, existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os saberes parciais e locais. “A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (p.16). Morin considera que seja necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano, para situar todas as informações em um contexto e em um conjunto. “É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (p.16).
- 3- Ensinar a condição humana: Morin considera que o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas. Morin afirma que é necessário restaurar a unidade complexa da natureza humana de modo que cada ser humano, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, e no ponto de vista desse autor, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino tendo em vista os seguintes pontos: reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunir e organizar conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e por em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.
- 4- Ensinar a identidade terrena: Morin ressalta que o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária que tendem a crescer no século XXI, e o

reconhecimento da identidade terrena que se tornará, cada vez mais, indispensável a cada um e a todos devem converter-se em um dos principais objetivos da educação. Alerta também sobre a necessidade de se ensinar a história da era planetária que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e ainda não desapareceram. Dessa forma, é possível indicar o complexo da vida planetária que marca o século XX e mostrar que todos os seres humanos, confrontados, de agora em diante, com os mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

- 5- Enfrentar as incertezas: “As ciências permitiram que fossem adquiridas muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras incertezas” (p.17). Nesse sentido, Morin afirma que a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, e cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Para o autor, seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. “É preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza” (p.17). O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer o futuro, o estudo de grandes acontecimentos e desastres do século, todos inesperados, como também o caráter desconhecido da aventura humana devem incitar as mentes para esperar o inesperado e para enfrentá-lo
- 6- Ensinar a compreensão: “A compreensão é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua” (p.18). Considerando-se a importância da educação, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Morin afirma que a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão com base em suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Morin esclarece que este estudo é necessário porque

enfoca não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia e do desprezo. Constitui, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz.

- 7- A ética do gênero humano: Para Morin, a ética entre *indivíduo-espécie* necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; assim, a ética *indivíduo-espécie* convoca para o século XXI a cidadania terrestre. O autor afirma que a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. “Deve forma-se nas mentes, com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie” (p.18). Todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Morin apresenta duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. “A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência da *Terra-pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”(p.18).

Nessa linha de raciocínio, Petraglia (2006) entende ser imprescindível que professores de arte favoreçam às novas gerações o entendimento da condição humana em sua unidade e diversidade complexa. A compreensão de si e do outro como um ser diferente é possibilidade de solidariedade que envolve o respeito à liberdade e à diversidade. Isso se dá com base em uma reforma de pensamento capaz de contemplar a convivência com a incerteza e com o imprevisível. “Aceitar o outro e compreendê-lo de forma amorosa é condição ontológica da existência humana e implica mudança de atitude e perspectiva diante da vida” (p.38).

Para lidar com todo o contexto aqui exposto apoiado no pensamento complexo trazido por Morin, acredita-se que um trabalho terapêutico possa auxiliar na preparação dos professores de arte para as mais variadas reflexões no tocante ao trabalho em conjunto, procurando-se amenizar conflitos e desenvolver competências. Uma equipe de professores de arte bem preparada estaria pronta para levar em conta os acasos (imprevistos) que possam surgir dentro da escola, e não descartá-los como se não fizessem parte do processo de crescimento. Esclarecendo que a estratégia aproveita-se do acaso, Morin (2007) assim explica:

A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação [...] A estratégia não se limita a lutar contra o acaso, também procura utilizá-lo (p. 79-80).

Faz-se, pois, essencial considerar não apenas o programa, mas também a estratégia, perceber as situações aleatórias, buscar maior abertura para modificar ideias e pensamentos em função do que está pelo caminho e promover maior flexibilidade em relação aos alunos. “O programa não obriga a estar vigilante. Ele não obriga a inovar” (MORIN, 2007, p.81).

Transpondo essas ideias para o contexto escolar, um trabalho terapêutico com uma equipe de professores de arte poderia elucidar os participantes quanto ao uso das estratégias no seu cotidiano de sala de aula, na tentativa de aproveitar os acasos que possam surgir no caminho. Na área de artes, no âmbito desta pesquisa, observa-se a necessidade de os professores reconhecerem os acasos que possam surgir no cotidiano escolar. Morin (2007) afirma que “devemos utilizar múltiplos fragmentos de ação programada para podermos nos concentrar na que é importante, a estratégia e o acaso”(p.81). No âmbito da educação deve-se considerar não apenas o programa (matriz curricular, planejamentos, projetos pedagógicos, entre outros), mas também as estratégias e os acasos decorrentes da ação pedagógica em artes.

2.3 MUSICOTERAPIA COM EQUIPES DE TRABALHO SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE

A interação humana é multidimensional. Em um grupo esse processo suõe supõe, necessariamente, comunicação. O simples fato de estar em presença do outro modifica o contexto perceptivo de cada um e promover a interação, isto é, comunicação com mensagens emitidas e recebidas de cada participante da situação conjunta (MOSCOVICI, 2007).

Na visão dessa autora, as relações interpessoais se desenvolvem em decorrência dos processos de interação humana. Tais processos ocorrem permanentemente entre as pessoas sob diferentes formas, sejam comportamentos manifestos e não-manifestos, verbais e não-verbais, pensamentos, sentimentos (p.32).

Também para Mailhiot (1981), em um processo terapêutico, a dinâmica grupal é determinada pelas relações interpessoais que, por sua vez, são obtidas por meio da comunicação humana. Para que elas aconteçam é preciso que a comunicação seja vivenciada da forma mais autêntica possível. Para tanto, é necessário que existam, realmente, o contato, o encontro com o outro de forma aberta, sem bloqueios e futuros ruídos nessa comunicação.

Para Robbins (2002) existe uma diferença entre grupos de trabalho e equipes de trabalho. Ele define um grupo como “a interação de dois ou mais indivíduos interdependentes com o propósito de atingir objetivos especiais” (p.250). O *grupo de trabalho* interage para partilhar informações e tomar decisões que ajudem cada membro a desempenhar seu papel em sua área de responsabilidade. O grupo não tem a necessidade de se ocupar de um trabalho coletivo que requeira esforço conjunto, sendo seu desempenho a soma das contribuições individuais de cada membro ao grupo. Nas *equipes de trabalho*, entretanto, há um esforço coordenado que gera sinergia positiva, ou seja, “a soma dos esforços individuais proporciona um desempenho maior que a soma dos insumos individuais” (p.250). A seguir, são apresentadas algumas características fundamentais sobre equipes de alto desempenho descritas por Robbins (2002):

(1)- *Tamanho reduzido* – equipes com mais de doze membros apresentam dificuldades para desenvolver coesão devido a problemas para interagirem construtivamente e concordar em muitos pontos.

(2)- *Habilidades dos membros* – três tipos de habilidades são necessárias: habilidade técnica, de tomada de decisões e habilidades interpessoais. Não necessariamente uma equipe inicia com todas estas habilidades presentes, pode-se desenvolver algumas delas ao longo do tempo.

(3)- *Distribuição de papéis e promoção de diversidade* – assim como diferentes habilidades são necessárias para um bom funcionamento da equipe, a combinação de diferentes papéis e pessoas é necessária para um alto desempenho.

(4)- *Compromisso com objetivo comum* – o objetivo comum oferece direção, energia e compromisso para os membros. Equipes de alto desempenho investem um tempo de esforço considerável para discutir, moldar e concordar sobre um objetivo que pertença a todos, tanto individual quanto coletivamente.

(5)- *Metas específicas* – para obtenção de sucesso, o objetivo comum é traduzido em metas de desempenho específicas, mensuráveis e realistas. Essas metas facilitam o esclarecimento da comunicação e ajudam as equipes a manterem-se concentradas em atingir resultados.

(6)- *Liderança e estruturação* – o foco e a direção, para serem mantidos, dependem desses dois pontos (liderança e estruturação). A concordância da

equipe em relação aos papéis que cada um irá desempenhar e a definição dos objetivos, planejamento, métodos de trabalho dependem da estruturação da equipe que é favorecida pela liderança.

(7)- *Responsabilidade* – os membros das equipes de alto desempenho são responsáveis individual e coletivamente pelo propósito, metas e abordagem da equipe. Isso resguarda a tendência que alguns indivíduos podem ter de se esconderem dentro do grupo para suas contribuições individuais não serem identificadas.

(8)- *Avaliação de desempenho apropriada* – avaliações baseadas no grupo e na divisão de lucros, de ganho e incentivos de grupos pequenos e outras formas de incentivo coletivo devem ser somadas ao sistema de avaliação tradicional e de recompensas individuais, como os salários fixos, gratificações, etc.

(9)- *Alto nível de confiança mútua* – característica também presente nas equipes é resultado de cinco dimensões: integridade, competência, coerência, lealdade e abertura, sendo as duas primeiras cruciais para determinar a confiabilidade do outro (p.253).

Moscovici (2007) também considera que equipe é

um grupo que compreende seus objetivos e está engajado em alcançá-los de forma compartilhada. A comunicação entre os membros é verdadeira, opiniões divergentes são estimuladas. A confiança é grande, assumem-se riscos. As habilidades complementares dos membros possibilitam alcançar resultados, os objetivos compartilhados determinam seu propósito e direção. Respeito, mente aberta e cooperação são elevados. O grupo investe constantemente em seu próprio crescimento (p.5).

Vale salientar que o desenvolvimento de uma equipe não constitui tarefa fácil por causa dos vários conflitos e dificuldades aos quais geralmente os participantes estão expostos. Além dos problemas causais decorrentes do cotidiano de trabalho, ainda existem aqueles decorrentes da vida pessoal de cada um. Pessoas convivem e trabalham com pessoas e portam-se como pessoas, isto é, reagem às outras com as quais entram em contato: “comunicam-se, simpatizam e sentem atrações, antipatizam e sentem aversões, aproximam-se, afastam-se, entram em conflito, competem, colaboram, desenvolvem afeto (MOSCOVICI, 2009 p. 67).

A mesma autora afirma que essas interferências ou reações, voluntárias ou involuntárias, intencionais ou não-intencionais, constituem o processo de interação humana em que cada pessoa, na presença de outra, não fica indiferente a essa situação de presença estimuladora. Considera que “o processo de interação humana é complexo e ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamentos manifestos e não-

manifestos, verbais e não-verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais” (p.67).

Dessa maneira, um olhar, um sorriso, um gesto, uma postura corporal, um deslocamento físico de aproximação ou afastamento constituem formas não-verbais de interação. No processo de formação e desenvolvimento de equipes, o conflito é uma constante e não deve ser visto como danoso nem como patológico. Ao conflito podem ser atribuídas inúmeras funções positivas no sentido de desafiar a acomodação de ideias, mobilizar energia latente do sistema, desvendar problemas escondidos, aguçar a percepção e o raciocínio, excitar a imaginação e estimular a criatividade para soluções originais (MOSCOVICI, 2007).

Para Moscovici (2009), a maneira de lidar com diferenças individuais, “cria certo clima entre as pessoas e tem forte influência sobre a vida em grupo, principalmente nos processos de comunicação, no relacionamento interpessoal e na produtividade” (p.70). Isso significa que, se as diferenças forem aceitas e tratadas em aberto, a comunicação fluirá fácil, em dupla direção; as pessoas conseguirão ouvir as outras, falar o que pensam e sentem, além de serem capazes de respeitar a opinião alheia. Mas, se as diferenças são negadas e suprimidas, a comunicação poderá se tornar falha, incompleta, insuficiente, com bloqueios, barreiras e distorções. Assim ocorrendo, as pessoas não falam o que gostariam de falar, nem ouvem umas às outras.

Moscovici (2009) relewa que

O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso e prazeroso, permitindo o trabalho cooperativo, em equipe, com integração de esforços, conjugando energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão buscada sinergia, ou então tender a tornar-se muito tenso, conflitivo, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e à crescente deterioração do desempenho grupal para um estado de entropia do sistema e final dissolução do grupo. O trabalho em equipe só terá expressão real e verdadeira se e quando os membros do grupo desenvolverem sua competência interpessoal, o que lhes permitirá alcançar a tão desejada e propalada sinergia, em seus esforços colaborativos, para obter muito mais que a simples soma das competências técnicas individuais como resultado conjunto do grupo (p.70-71).

O autor (2009) esclarece que existem dois componentes da competência interpessoal que assumem uma importância capital: a percepção e a habilidade. Considera ainda que a percepção precisa ser treinada para uma visão acurada da situação interpessoal. Isto significa um longo processo de crescimento pessoal, abrangendo autopercepção, autoconscientização e autoaceitação como pré requisitos de

possibilidades de percepção mais realística dos outros e da situação interpessoal. Já a habilidade de lidar com as situações interpessoais engloba várias habilidades, entre as quais: “flexibilidade perceptiva e comportamental, que significa procurar ver vários ângulos ou aspectos da mesma situação e atuar de forma diferenciada, não-rotineira, experimentando novas condutas percebidas como alternativas de ação” (p.73).

Outra habilidade consiste em “dar e receber *feedback*, sem o que não se constrói um relacionamento humano autêntico, conducente ao encontro *eu-tu*, de pessoa a pessoa, em vez da relação *eu-isto*, de sujeito a objeto” (p.73).

Moscovici considera o termo *feedback* de grande importância no comportamento humano e nas relações interpessoais e significa retroalimentação. No desenvolvimento da competência interpessoal, o *feedback* “é processo de ajuda para mudanças de comportamento; é comunicação a uma pessoa, ou um grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas” (MOSCOVICI, 2009, p.94). Nesse sentido, o *feedback* eficaz ajuda o indivíduo ou grupo a melhorar seu desempenho e, assim, alcançar seus objetivos.

Para se tornar uma equipe, necessariamente, um grupo precisa passar por alguns processos, por exemplo, maior envolvimento e desenvolvimento interpessoal. Para tanto, Katzenbach e Smith (2001) classificam os grupos em cinco formas denominadas curva de desempenho:

(1)- *Pseudo Grupo* - define o trabalho a realizar, mas não se preocupa com o desempenho coletivo, as interações inibem o desempenho individual, sem produzir ganho coletivo; (2)- *Grupo de Trabalho* - integrantes partilham informações entre si, mas responsabilidades, objetivos e produtos permanecem na esfera individual, o que pode ser eficiente e efetivo, mas não produz desempenho coletivo; (3)- *Equipe Potencial* - integrantes apresentam desejo de se tornarem um grupo, mas carecem de orientação a respeito de sua finalidade, objetivos, produtos e/ou abordagens da tarefa; (4)- *Equipe Real* - integrantes com habilidades complementares e comprometidos uns com os outros através de missão e objetivos comuns e abordagem de trabalho bem definida, confiança mútua e responsabilidade plenamente assumidas por seu desempenho; (5)- *Equipe de Elevado Desempenho* - além dos requisitos de uma equipe real, seus integrantes têm profundo comprometimento com o crescimento pessoal e com o sucesso de si e dos outros; significativamente supera o desempenho de outras equipes, conseguindo resultados muito além das expectativas. É raro se alcançar este estágio superior (p.180).

Por essa classificação, tal sequência evolutiva só pode ser alcançada mediante um tipo de intervenção técnica, pois não acontece espontaneamente. As possibilidades de aprender e de transferir a aprendizagem, em termos de competência interpessoal, aumentam quando o indivíduo consegue desenvolver autoconscientização

e autoaceitação para produzir informações com um mínimo de distorção, quando passa a aceitar e a confiar mais nos outros, dando e recebendo feedback útil. “A competência interpessoal não é, pois, um dom ou talento inato da personalidade, e sim uma capacidade que se pode desenvolver por meio de treinamento próprio” (MOSCOVICI, 2009, p.79). Para tanto, Moscovici (2007) apresenta o Desenvolvimento de Equipe (DE) como um programa educacional dirigido a grupos de pessoas interdependentes, que precisam unir esforços nos procedimentos de trabalho, na tentativa de resolução de problemas:

DE é uma intervenção psicossocial no sistema humano da organização. Compreende aplicação, inovação e aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas de dinâmica de grupo, educação de laboratório e desenvolvimento interpessoal no contexto da organização. Utiliza conceitos e práticas diversas para promover a análise da eficiência e dos estilos de funcionamento do grupo pelo próprio grupo. É também uma prática de diagnóstico organizacional e de estabelecimento de metas. [...] O processo de DE pressupõe mudanças significativas pessoais e interpessoais de conhecimentos, sentimentos, atitudes, valores, motivação, postura, comportamento, é uma atividade de educação permanente e não de tempo limitado. Um só evento não caracteriza um processo de DE nem produz os resultados desejados, independentemente da denominação que receba (p.15).

Atesta esse autor que o objetivo principal do DE “é incrementar a permanência de um grupo que precisa trabalhar efetivamente para atingir resultados” (p.16). Nesse sentido, a equipe precisa aprender num processo de autoexame, avaliar as condições que dificultam o seu funcionamento efetivo. A metodologia do DE pode ser empregada para trabalhar conflitos intergrupais na escola, por exemplo. “O processo de integração entre as diversas unidades de trabalho é um desafio constante, preservando suas diferenças funcionais e potencializando seus esforços, energia e competência para a produtividade global da organização” (MOSCOVICI, 2007, p.22).

Considerando o Programa Educacional (DE), exposto anteriormente, a musicoterapia pode ser uma grande aliada no desenvolvimento de equipes de trabalho, pois, no processo musicoterapêutico, os conteúdos e aspectos individuais e/ou grupais poderão ser vivenciados por meio da música como elucidam os autores a seguir.

No processo grupal, a música é vivenciada por cada indivíduo de forma singular. A maneira como uma pessoa ouve ou faz música é uma manifestação de sua identidade como ser humano, revelando quem essa pessoa é (BRUSCIA, 2000).

Benenson (2008) defende a música como uma linguagem terapêutica, comunicativa e partilhada. Já para Ruud (1990), por ser considerada uma linguagem não-verbal, “a música é capaz de acessar áreas da psiquê, que dificilmente outros

estímulos atingem, acessando conteúdos que por vários motivos não comunicamos a nós mesmos” (p. 89).

Assim, “a musicoterapia procura ir ao encontro do sujeito no nível em que ele se situa, aceitando sua expressão sonoro-musical, por mais primária e destituída de criatividade que seja [...] o núcleo em torno do qual se desenrola todo o processo musicoterápico é a ação de fazer música, ou seja, produzir e organizar sons” (COSTA, 1989, p.79). A princípio, esta produção sonora pode não ter nenhuma intenção de comunicação, pelo menos a nível consciente, reportando-se apenas ao prazer sensorial da pessoa que toca.

Apesar de não haver uma intenção explícita de comunicar-se com o outro através dos sons produzidos, estes atingem o sentido da audição, tanto daquele que toca, quanto dos que o cercam. No processo musicoterápico grupal, “ao escutar e ser escutado inicia-se uma forma rudimentar de percepção do outro, de algo ou alguém pertencente ao espaço exterior, seja este outro o instrumento musical ou uma pessoa” (COSTA, 1989, p.80).

O fato de a ação de tocar atingir a audição leva todos os membros do grupo a compartilharem um espaço sonoro único; mesmo aqueles que permanecem aparentemente passivos estão de algum modo participando do acontecer grupal. Até mesmo a ação individual isolada torna-se uma “ação com”, no sentido do estabelecimento de relações com o outro por meio do fazer musical. A mediação da música é facilitadora do estabelecimento das relações interpessoais. O espaço sonoro torna-se interativo por sua própria natureza; o que soa é percebido pelo sujeito que toca/canta e pelo outro, permeando a escuta musicoterapêutica que se constrói no decorrer do processo.

Na concepção de Von Baranow (1999), a musicoterapia utiliza-se dos efeitos que a música pode produzir nos seres humanos nos campos físico, mental, emocional e também social, atua como facilitadora da expressão humana dos movimentos e sentimentos, promove alterações que levam a um aprendizado, uma mobilização e uma organização interna.

As interações musicais presentes nas relações terapêuticas acontecem por meio do encontro com o outro, com o diálogo musical. De acordo com Barcellos (1992a), as interações musicais possibilitam ao paciente não só expressar seus conteúdos, mas também internalizar o que é expresso pelos demais. A autora, citando

Watzlawick (1977), expõe a importância dessas interações no processo musicoterapêutico: “a interação terapeuta-paciente vai propiciar a modificação das situações conflitivas, através da introdução de dados novos na percepção que o paciente tem da realidade que vivencia” (BARCELLOS, 1992b, p.11).

A dinâmica dos grupos consiste na atuação de todos os indivíduos em relação à tarefa do grupo e aos outros participantes. Essa atuação se dá em função do papel que o indivíduo ocupa no grupo e do momento que este atravessa (CASTILHO, 1998).

Para Zanini, Munari e Costa (2009), quando se realiza uma sessão musicoterápica com um grupo, muitos são os aspectos que passam a constituir um desafio para a compreensão dessa atividade; além dos elementos que naturalmente vão sendo considerados na “leitura da dinâmica do grupo”, há de se observar aspectos fundamentais da produção musical como, por exemplo:

Qual(is) as músicas que emergem do grupo, quais são os instrumentos tocados/manuseados, como estes são tocados/manuseados, quais as relações entre os instrumentos e os participantes do grupo, se há troca de instrumentos, quais as técnicas/métodos musicoterápicos que melhor se adaptam ou que têm maior repercussão entre os participantes, além dos possíveis papéis que vão se estabelecendo no grupo no decorrer do processo terapêutico (p.1)

Ao considerar a natureza transdisciplinar da Musicoterapia, observa-se a necessidade de uma linha de pensamento que favoreça o diálogo integrador entre as diversas disciplinas que a compõem. Bruscia (2000) esclarece que “a musicoterapia não é uma disciplina isolada e singular e com fronteiras imutáveis. Ao contrário, ela é uma combinação dinâmica de muitas disciplinas em torno de duas áreas: música e terapia” (p.7). O autor distingue que

A musicoterapia é muito diversa e complexa para ser aplicada isoladamente por uma abordagem, modelo, método, *setting*, população, programa de treinamento ou de prática. Além disso, ela não pode ser delimitada ou definida em termos de uma única área ou prática. Cada área e nível da prática são apenas parte do todo e não podem ser tomados pelo todo da musicoterapia. Outra forma de dizer isso é que a prática da musicoterapia possui uma identidade coletiva e ultrapassa as identidades individuais de todos os praticantes (p.269).

Acredita-se que a musicoterapia não possa ser explicada por uma única teoria da música, por uma única teoria de terapia, por uma única teoria de musicoterapia ou por um único método de teorização. Bruscia (2000) argumenta que “a prática, a teoria e a pesquisa em musicoterapia são interdependentes e igualmente importantes”

(p.270). O referido autor coloca prática, teoria e pesquisa em musicoterapia em um mesmo patamar; nenhuma é maior ou melhor que outra, mas estão interligadas.

As questões trazidas pela Teoria da Complexidade, mencionada anteriormente, como a concepção sistêmica, a ideia das incertezas como parte do conhecimento e a noção de recursividade, entre outras, contribuem para o embasamento da prática musicoterapêutica (CASTRO, 2010). Assim, destaca-se que os fundamentos da Musicoterapia, a comunicação favorecida pela música, as abordagens interativas e a noção de ser humano podem ser vistas sob um olhar diferenciado, com base no pensamento complexo.

O paradigma sistêmico tem em si um princípio de integração que abarca e elucida possíveis interações entre sistemas e subsistemas. “Sistema é o conjunto de elementos inter-relacionados. É um pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, à inter-relação, à interação, e os opostos são unificados através da oscilação” (CAPRA, 2003, p. 261). Os subsistemas são entendidos como sistemas menores ou partes de um sistema maior em um sentido não fragmentário ou reducionista.

O sistema está relacionado a alguma atividade e com uma unidade: relaciona-se com outros sistemas, mas pode ser distinguido destes. Pode ser formado por partes menores e interdependentes que, mesmo com menor autonomia, são claramente distintas durante sua operação. Os sistemas também podem ser fechados e abertos. Os sistemas fechados não trocam matéria ou energia com o ambiente em que estão inseridos. Os sistemas abertos interagem com o ambiente em que estão inseridos. (CAPRA, 2003). Possuem componentes de entrada - processamento - saída. Entre a entrada e a saída acontece o processamento, ou seja, a retroalimentação, *o feedback*.

Um sistema também pode ser definido como “conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função” (OLIVEIRA, 2001, p.38). Na relação entre as partes apresenta-se um todo com características não existentes em cada uma delas isoladamente.

A Musicoterapia, quando vista sob esse enfoque dos sistemas, é um campo teórico-prático complexo que congrega em si diversos elementos (subsistemas), os quais

dependem de diversas áreas do saber para serem compreendidos. É na vivência musicoterápica que o indivíduo consegue processar e retroalimentar aquilo que é fundamental para a sua vida.

Bruscia (2000) apresenta a música como matéria-prima da musicoterapia sob o olhar da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade se dá pela integração estabelecida pelos diversos tipos de conhecimento na prática clínica, bem como pela interação que a música estabelece entre o terapeuta e o cliente. Nicolesco (2005) afirma que a transdisciplinaridade: “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p.53).

Busca-se compreender que a musicoterapia forma uma unidade de conhecimento entre música, homem e terapia. Nessa unidade cada um dos seus sistemas constituintes deve ser abordado em sua totalidade sistêmica (CASTRO, 2010). Como exemplo, a música produz efeitos no ser humano em termos “biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social, espiritual” (BLASCO, 1999, p. 57). Pode ser estudada e observada em todas essas instâncias e, a partir destas, sua potencialidade para aplicação terapêutica é considerada.

A subjetividade tanto do terapeuta quanto do cliente deve ser valorizada. Ruud (1990, p. 97) esclarece que, para a atuação em Musicoterapia, é preciso

se ater ao conceito do ser humano em que fatores biológicos, psicológicos, e sociológicos são considerados necessários à nossa compreensão da relação com a música e como essa relação pode formar um componente da estratégia terapêutica. Esse fato significará uma mudança da unidade ao paradigma da complexidade.

Essa citação implica uma mudança paradigmática da unidade para a complexidade. O cliente não pode ser visto apenas por um ângulo (uno), mas deve ser considerado no processo terapêutico em todos os aspectos (múltiplos). Para Castro (2010), o musicoterapeuta percebe o cliente em sua subjetividade tendo em consideração sua maneira própria de ser e de agir por meio da música. Levando-se em conta a relação do sujeito-cliente e sua música, o musicoterapeuta desenvolve percepções e condutas musicoterapêuticas, além de incluir e valorizar sua própria subjetividade.

“A concepção de subjetividade no processo terapêutico possibilita uma abertura para novas formas de ser” (CHAGAS, 2007, p.15). A autora esclarece que o individual passa a ser concebido e construído em um espaço coletivo, (interação entre cliente-terapeuta ou grupo-terapeuta) de exterioridade, em processos sempre presentes de subjetivação. Afirma que a música ocupa um lugar privilegiado, visto que a sua potência nos processos de subjetivação pode ser concebida na produção (fazer musical), possibilitando um processo de retroação constante.

Piazzetta & Craveiro de Sá (2006) complementam que o musicoterapeuta, “ao permitir as incertezas [oriundas da subjetividade], admite a ampliação das relações (musicoterapeuta, cliente e música) para além da linearidade, chegando à recursividade, à consensualidade e à circularidade entre as ações da música, do cliente e do musicoterapeuta” (p.6).

A relação terapêutica ocorre em um mecanismo de *retroação* relacionada à ideia da recursividade. As abordagens interativas da Musicoterapia (BARCELLOS, 1992b) em que o terapeuta e o cliente compartilham do fazer musical trazem a noção de recursividade. “Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que os produz” (MORIN, 2007, p.74). Sendo assim, durante o fazer musical, a música (produto) produzida pelo cliente e pelo terapeuta (produtores) favorece uma situação comunicativa (efeito) (RUUD, 1990).

Em se considerando as ideias aqui citadas (BRUSCIA, 2000; BARCELLOS, 1992a; RUUD, 1990; MORIN, 2007), percebe-se que na relação terapêutica em Musicoterapia emergem muitos aspectos relacionados à Teoria da Complexidade. Acredita-se que por meio da musicoterapia seja possível despertar a consciência em relação aos fundamentos da certeza (MORIN, 2007), como também respeitar a diversidade, sem eliminar o acaso, o incerto e a desordem.

Ratificando-se os aspectos citados, apresentam-se, a seguir, a metodologia e o percurso realizado por esta pesquisadora/autora em sua busca para promover melhorias no contexto vivenciado por uma equipe de instituição pública de ensino no Estado de Goiás. Acredita-se que o professor de arte, ao considerar os aspectos da teoria da complexidade, e ao passar pelo processo musicoterapêutico, poderá tornar-se um professor mais flexível e reflexivo, o que resultará no conjunto de novas concepções, novas visões, novas descobertas e reflexões.

3 METODOLOGIA

3.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM A SER UTILIZADA

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, um tipo de investigação que

tem em si o reconhecimento da *subjetividade* e do *simbólico* como partes integrantes da realidade social. Igualmente, [traz] para o interior das análises o indissociável imbricamento entre o subjetivo e objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações (MINAYO, 2006, p.60, grifos do autor).

Retomando Freire (2010), tem-se que “a pesquisa qualitativa é entendida como necessariamente ideológica, matizada pela subjetividade do pesquisador”. No lugar de o pesquisador buscar um distanciamento do objeto que lhe permita analisá-lo, na abordagem qualitativa considera-se que não haja possibilidade de isenção absoluta. A abordagem qualitativa ou subjetivista (termos usados por Freire, 2010) não preconiza o afastamento do sujeito em relação a um objeto que seria externo a ele, como forma de conferir “cientificidade” à pesquisa, pois acredita na profunda e inevitável interação sujeito-objeto.

Nessa visão, o musicoterapeuta desenvolve percepções e condutas tendo por base sua própria subjetividade em relação à subjetividade do cliente; torna-se, então, relevante que a intersubjetividade seja considerada no processo de investigação (CASTRO, 2010). Uma vez que o musicoterapeuta fica imerso na relação com o cliente percebendo e interagindo por meio da música, ele tem condições de observar e relatar com maior precisão o desenvolvimento do processo musicoterapêutico.

A pesquisa qualitativa possibilita instrumentalizar a observação, permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. (BICUDO, 2011). Esse tipo de pesquisa favorece a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias; caracteriza-se também como empírica e de sistematização progressiva do conhecimento, o que leva à compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (MINAYO, 2007).

3.2 CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA

Para melhor detalhamento desse item, utilizou-se como referência um dos livros técnicos sobre artes organizado por Alcântara e Rodrigues (2009). Ressalta-se que esses livros apresentam a realidade da instituição escolhida para a realização desta pesquisa, a qual foi realizada no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é mantido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Foi criado pela Lei 15255, de 15 de julho de 2005, para fazer a formação contínua e continuada dos profissionais da área de arte. Além disso, gerencia as ações administrativas que regulam as demandas da área, tais como: encaminhamento dos professores às unidades escolares, acompanhamento e avaliação dos projetos desenvolvidos nessas unidades - PRAEC e, ainda, acompanhamento e avaliação das parcerias efetivadas entre a Secretaria de Educação e outras instituições artísticas e culturais, como o Projeto Arte Educação da Fundação Jaime Câmara.

Ao cumprir seu principal papel - a formação continuada dos professores -, o “Ciranda da Arte” propõe cursos de formação e orienta cada professor se organizar em uma das linguagens, evitando-se a prática da polivalência em que um único professor ministra aulas de música, teatro, dança e artes visuais. Nesse contexto, as discussões são fundamentadas em torno de teorias que enfatizam aspectos, tais como: a reflexão sobre as representações simbólicas de forma relacionada à produção, ou seja, experimentação de diferentes suportes e recursos expressivos, compreensão dos aspectos estéticos do cotidiano dos sujeitos em seus meios socioculturais e outros valores pertencentes à construção das características históricas dos agrupamentos sociais.

Com o intuito de discutir as concepções e práticas que permeiam as atuais questões da arte na escola de uma sociedade contemporânea, foram promovidos encontros e seminários com coordenadores pedagógicos e professores da disciplina arte das subsecretarias mais próximas da capital do Estado. Outra ação deu-se em torno da elaboração de uma proposta curricular discutida com os professores e, hoje, em fase de implementação em toda a rede. Esta proposta de currículo é pensada para toda a educação básica e tem na sua fundamentação os conceitos da contemporaneidade, a valorização da localidade, da cultura e do projeto de vida dos alunos, portanto, um currículo para e pelo aluno.

No que concerne à educação estética e artística, o Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” norteia as ações que envolvem a arte no cotidiano escolar, agrega alguns dos paradigmas da pós-modernidade do *corpus* teórico da arte educação, bem como dos pressupostos encontrados nos documentos oficiais, considerando-se as características e a realidade deste Estado.

Barbosa (2007), citado por Alcântara e Rodrigues (2009), argumenta que, entre inúmeras possibilidades, a arte capacita o indivíduo a conhecer e interagir com o seu meio, estruturando, assim, sua identidade. A arte supera o estado de despersonalização, insere o sujeito no tempo e no espaço, reforça e amplia seus lugares no mundo. Desse modo, não se compreendem as culturas, sem conhecer seus processos históricos e artísticos. Conclui-se que, em primeira instância, seja “uma razão cultural que nos leva a estudar arte” (p.2).

Na perspectiva metodológica, tem-se pensado o ensino das artes no sentido de que os estudantes desenvolvam a autonomia, interpretem e compreendam os artefatos culturais por meio da leitura da obra de arte em todas as suas especificidades: produção artística, contextualização histórica e interpretação crítica.

Levando-se em conta tal entendimento, a Secretaria de Educação de Goiás procura adequar-se às reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, defende a obrigatoriedade de oferta da disciplina arte, em todas as séries e níveis da educação básica, rompe definitivamente com a prática da polivalência, e propõe, pela segunda vez, concurso público prevendo vagas para o especialista em cada subárea: teatro, dança, artes visuais e música.

A recente aprovação da Lei 11.769, no âmbito do Congresso Nacional, e a sanção do Presidente da República, em 18 de agosto de 2008, trouxeram para o currículo escolar a obrigatoriedade da música como componente curricular e não mais apenas como uma das linguagens da arte.

A presença da música como disciplina escolar amplia uma prática já existente na rede: ela música acontece dentro de uma proposta de projetos de atividades educacionais complementares oferecidas aos estudantes no contraturno do ensino regular¹ e passa a ser, doravante, assegurada no quadro das disciplinas do currículo

¹ Conjuntos de conhecimentos pautados no fazer artístico e de opção do aluno.

escolar, com propostas conceituais e metodológicas discutidas na pedagogia da pós-modernidade².

O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte cria e promove ações pedagógicas e administrativas que possibilitam estudos, pesquisas e reflexões em torno das concepções e práticas artístico-pedagógicas na arte educação; propicia aos professores vivências práticas, teóricas e reflexivas inerentes ao ensino de arte na educação básica, compreendida nas áreas de música, teatro, dança e artes visuais/audiovisuais.

No Centro são desenvolvidas ações que promovem a investigação e a criação de grupos artísticos formados por professores da rede, os quais atuam como artistas-docentes e intérpretes criadores, além de representarem a instituição em diversos eventos, por meio de grupos de produção, tais como: *Coro Ciranda da Arte, Banda Pé-de-Moleque, Núcleo de Produção e Pesquisa em Dança Ciranda da Arte, Núcleo de Criação Teatral do Ciranda da Arte, Orquestra de Sopros e Percussão do Cerrado e Ciranda dos Contos*.

Todos os professores participantes da presente pesquisa desenvolvem trabalhos de produção e formação continuada nos grupos citados e participam, inclusive, da reorientação curricular do “Centro de Pesquisa Ciranda da Arte”. A equipe de reorientação curricular é responsável pela elaboração das Matrizes Curriculares de Arte. Os referidos professores ministram também curso acerca do conteúdo expresso nas Matrizes para os demais professores de arte de toda a rede pública estadual.

Para melhor detalhamento das Matrizes Curriculares de Arte, será utilizado como referência o Caderno nº5 (SEDUC, 2009) elaborado por professores responsáveis pelas reorientações curriculares de todas as disciplinas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Ante a necessidade de democratização do conhecimento, do fortalecimento da autonomia escolar no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, da permanente qualificação dos profissionais da educação em todo o Estado de Goiás, as Matrizes Curriculares constituem referências para o desenvolvimento de qualquer

² O ensino de música pós-moderno permite a mediação entre música e público e promove o diálogo com as diversas manifestações musicais da contemporaneidade. Ele é capaz de ampliar a experiência musical dos estudantes e suas relações com a arte e com a cultura.

atividade educacional que tenha como foco a qualidade do ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, contudo que estão sujeitas a adequações necessárias a cada realidade escolar e ao trabalho docente. Além disso, tais matrizes não podem ser consideradas definitivas, pois constituem hipóteses que a prática pedagógica em sala de aula irá confirmar e/ou transformar.

Pretende-se que as ações de formação e as de acompanhamento sistematizado realizadas com base nessas Matrizes privilegiem o diálogo entre a teoria e a prática, bem como a articulação entre os diferentes saberes que envolvem o ensino.

O estabelecimento das Matrizes contribui para a construção da unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento buscando, ao mesmo tempo, garantir o respeito à diversidade, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática de ensino em direção à formação profissional autônoma e, conseqüentemente, responsável.

No intuito de valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos e não, simplesmente, acúmulo de informações, as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental indicam, aos profissionais que atuam na educação e que enfrentam dificuldades nas situações cotidianas escolares, alguns encaminhamentos, por exemplo: leitura e produção de textos em todas as áreas do conhecimento, respeito à cultura local e juvenil, bem como desenvolvimento de habilidades, considerando-se o estudante sujeito de sua própria formação, capaz de assumir sua responsabilidade como participante do processo de aprendizagem.

Como referências, as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental visam proporcionar a todos os profissionais da rede instrumentos para a reflexão responsável e para a ação crítica em situações complexas e rotineiras de seu trabalho. Devem ser documento de estudo nos momentos coletivos das unidades escolares e subsidiar as discussões dos grupos de estudo por área e multidisciplinares. A arte-educação, atualmente, abriga várias concepções, práticas, significados e *status* que se entrecruzam, sobrepõem, contrapõem e, nessa articulação, convive no imaginário social da escola a concepção da arte para o desenvolvimento de capacidades motoras, sociais, emotivas e cognitivas. Eça (2008), citado por SEDUC (2009), afirma que as funções da arte não se reduzem ao desenvolvimento dessas capacidades; ela também contribui para a preservação cultural, para o estudante conhecer-se ou reconhecer-se

como parte de uma cultura e para a aprendizagem das possibilidades de representação e comunicação.

O ensino das artes possibilita aos estudantes a compreensão crítica e sensível do mundo, tornando-os seres mais conscientes, politizados, questionadores e possíveis transformadores da realidade, naquilo que se fizer necessário. Desta forma, o ensino de arte é fundamental na sala de aula como área de conhecimento e comunicação, oportuniza aos estudantes reconhecerem-se e perceberem-se como pertencentes a uma cultura, ao mesmo tempo em que conhecem e respeitam as produções estéticas provenientes da multiculturalidade presente no planeta.

Com respaldo na teoria de aprendizagem ativa, criativa e questionadora, compreende-se a complexidade desse compromisso e seus desafios, visto que esta é uma ação cultural de organização/proposição do que será trabalhado na rede; busca-se, então, sintonia com os interesses, necessidades e expectativas de estudantes e professores, pois o currículo deve ser entendido como um caminho que se constrói no caminhar: é nas escolas que o currículo acontece, concretiza-se.

O que motiva a presente ação pedagógica e cultural é o desejo de contribuir com a arte-educação, na expectativa de minimizar as assimetrias conceituais, metodológicas e práticas que caracterizam as diferentes localidades do Estado.

A Matriz Curricular não pretende trazer respostas para todas as questões, mas propor caminhos, levantar e gerar questionamentos. Para tanto, as Matrizes foram organizadas, com base nas experiências e reflexões de professores das quatro áreas. Desse modo, alguns conceitos foram considerados relevantes para as demandas atuais, convidando-se professores e estudantes a partilharem e expandirem essas ideias, criando-se novas conexões, desdobramentos e expectativas de aprendizagem.

Um aspecto ressaltado diz respeito à compreensão de conhecimentos, ao contrário de simples transmissão - prática frequente nos sistemas de ensino tradicional. Assim, o ensino contextualizado que se propõe estimula um processo de vivência dinâmica e experimental com os conteúdos a serem assimilados. Para que os estudantes aprendam, os conceitos e as diferentes maneiras de abordá-los precisam encontrar reciprocidade nas expectativas, necessidades e interesses dos discentes.

Conforme Tourinho (2008), citada por SEDUC (2009), mesmo que concordemos com “a importância da negociação e da mediação para a construção de

currículos, a intervenção de professores ainda se ressentem da ausência da voz dos alunos como contribuição nos processos de definição sobre o que deve ser ensinado” (p. 71).

Fundamentada numa perspectiva dialógica, essa Matriz convida ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visa a práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos. Isso só se torna possível por meio de ações pedagógicas que incluam os sujeitos e suas aspirações, memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos, experiências e projetos de vida.

Com a expectativa de sistematizar e ampliar as experiências estéticas no contexto da escola pública estadual em Goiás, foram estruturadas as matrizes curriculares específicas para cada linguagem de arte: Artes Visuais (ANEXO 6), Dança (ANEXO 7), Música (ANEXO 8) e Teatro (ANEXO 9) - 1º ao 9º anos. Todas as áreas artísticas têm como foco a centralidade dos estudantes e professores; entende-se que, entre inúmeras possibilidades, as experiências cognitivo-afetivas com a arte capacitam os indivíduos a conhecerem e interagirem com a diversidade cultural, bem como construir identidades e enriquecer as subjetividades.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Pesquisa da EMAC (Escola de Música e Artes Cênicas) e pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, segundo o preconizado pela Resolução CNS nº 196/1996 (ANEXO 1). Participaram da pesquisa apenas os sujeitos que assinaram o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2).

Os critérios de inclusão foram os seguintes: faixa etária de 18 a 48 anos; professores de arte da Rede Pública Estadual de Ensino, ativos, com contrato temporário ou efetivo, que quiseram melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho e assinaram o TCLE. Os critérios de exclusão foram a faixa etária acima de 48 anos, inativos ou aposentados e a não aceitação dos termos do TCLE. Para esta pesquisa, foi instituído um grupo quanto a idade e sexo, formado por onze professores atendidos em dez sessões de Musicoterapia, em grupo, com duração de uma hora e meia. Foi garantido ao participante a opção de deixar a pesquisa em qualquer momento de sua realização.

3.4 ATENDIMENTOS MUSICOTERAPÊUTICOS

Os atendimentos musicoterapêuticos foram realizados uma vez por semana, em uma sala do Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, com horário fixo no período definido com o grupo. A pesquisadora/autora que conduziu todos os atendimentos é uma profissional com formação superior em Musicoterapia (Bacharelado) e Educação Musical (Licenciatura). Semanalmente e durante todo o processo de intervenção, houve orientação e supervisão de uma professora musicoterapeuta, Prof^a Claudia Zanini.

Nos atendimentos foram utilizadas, de forma integrada, os tipos de experiências musicais em Musicoterapia descritos por Bruscia (2000):

- *Experiências de improvisação*, nas quais “o cliente faz música tocando ou cantando, criando uma melodia, um ritmo, uma canção ou uma peça musical de improviso” (p. 124).

- *Experiências re-criativas*, nas quais “o cliente aprende ou executa músicas instrumentais ou vocais ou reproduções de qualquer tipo musical apresentado como modelo” (p.126).

- *Experiências de composição*, nas quais “o terapeuta ajuda o cliente a escrever canções, letras ou peças instrumentais, ou a criar qualquer tipo de produto musical, como vídeos com música ou fitas de vídeo” (p.127).

- *Experiências receptivas* (audição musical), nas quais o cliente ouve música e responde à experiência de forma silenciosa, verbalmente ou através de outra modalidade. (p. 129).

3.5 RECURSOS MATERIAIS

Para a realização dos atendimentos de Musicoterapia que aconteceram em uma sala ampla com tablado de madeira foram utilizados os seguintes recursos:

- instrumentos musicais variados oferecidos pela própria instituição (violão, teclado, bongô, caxixi, atabaque, maracas, pau-de chuva, chocalhos, entre outros);

- aparelho de som;
- filmadora, máquina fotográfica e gravador de áudio.

3.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Após o contato com a direção do Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” e a assinatura da carta de solicitação à diretoria desse centro para a realização da pesquisa, foi feito um convite aos professores de arte que quisessem participar voluntariamente da pesquisa, visando trabalhar o desenvolvimento de competências interpessoais. Para triagem da clientela e formação do grupo, esta pesquisadora contou com o apoio da direção da instituição escolhida. A coleta de dados e a documentação da pesquisa foram realizadas por meio de relatórios das sessões musicoterápicas, entrevistas semiestruturadas, questionários abertos aplicados aos participantes do grupo e gravações em áudio e vídeo das sessões.

Tão logo realizado cada atendimento, foi feito pela pesquisadora desta investigação um relatório contendo a descrição detalhada de cada sessão. Os relatórios trazem dados sobre o processo, o que facilita a análise e a elaboração dos resultados da pesquisa.

No início do processo terapêutico os participantes preencheram a ficha musicoterápica, onde colocaram dados relacionados à sua preferência musical e dados de sua vida pessoal (ANEXO 3).

Durante a investigação foram aplicados dois questionários. O primeiro (aberto) foi aplicado no início da pesquisa com perguntas voltadas para a temática sobre competência interpessoal (ANEXO 4). O segundo (aberto) foi respondido no final da pesquisa, onde os participantes descreveram dados sobre o processo musicoterápico grupal do qual participaram (ANEXO 5).

As sessões foram filmadas e gravadas. Essas gravações foram transcritas, documentadas em forma de relatório. No entanto, as identidades dos participantes não foram divulgadas. Os vídeos possuem tratamento especial para camuflar as identidades dos envolvidos. Os relatórios possuem nomes fictícios no lugar de nomes verdadeiros.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise final dos dados será realizada com base no cruzamento dos dados coletados (relatórios das sessões musicoterápicas, entrevistas semiestruturadas,

questionários abertos aplicados aos participantes do grupo e gravações em áudio e vídeo) em triangulação com as áreas de Musicoterapia, Educação e suas relações com conceitos como competência interpessoal e equipes. Tomou-se como fundamento a Teoria da Complexidade, com base na revisão de literatura realizada.

4 A MUSICOTERAPIA EM PROCESSO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS EM UMA EQUIPE ESCOLAR DE ARTE

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa, seguindo-se a sequência de sua realização, ou seja, a caracterização do grupo, as sessões de Musicoterapia e os questionários aplicados antes e após o período de intervenção. No final do capítulo, os dados serão integrados e discutidos apresentando o que se pôde compreender com todo o processo vivenciado no percurso da pesquisa de campo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Para a formação do grupo, como dito anteriormente, o convite foi feito pela pesquisadora a todos os professores de arte do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. O convite ocorreu em uma reunião semanal com professores de arte que trabalham diretamente com a reorientação curricular. Após o convite, treze professores demonstraram interesse em participar da pesquisa. Foi marcada uma reunião para interessados (13), a fim de esclarecer os objetivos da investigação. Destes, somente dois não puderam ser incluídos, em virtude de horários de trabalho.

Para melhor detalhamento, foram coletados dados através da ficha musicoterápica, questionários abertos aplicados no início e final da pesquisa. Na ficha musicoterápica, os participantes relataram as experiências musicais que tiveram até o momento presente, bem como suas preferências nessa área.

Os participantes da pesquisa que atuam como uma equipe em sua instituição foram os seguintes: dois professores de música, quatro professores de dança, dois professores de artes visuais e três professores de teatro, com idades entre 26 e 48 anos, sendo três homens e oito mulheres, todos com formação superior, licenciados em uma das linguagens artísticas: música, dança, artes visuais ou artes cênicas.

Os dados coletados através da entrevista inicial (ficha musicoterápica) revelaram que a maioria dos participantes tinha preferências musicais em comum, referentes à Música Popular Brasileira. Apenas um participante mostrou interesse pessoal pela música sertaneja ou pela música midiática (axé, funk, pagode).

Dos compositores de MPB, os mais citados foram Milton Nascimento, Djavan, Tom Jobim, Chico Buarque, Caetano Veloso, Vinícius de Moraes, Gonzaguinha, Lenine, João Bosco, Gilberto Gil. Entre os principais intérpretes destacaram-se Maria Rita, Alcione, Elis Regina e Maria Gadú.

Quanto aos sons ou ruídos que mais agradavam os participantes foram lembrados os seguintes: sons de chuva, água, cachoeira e vento. Entre os sons e ruídos que mais desagradavam os participantes foram citados: barulho exagerado de trânsito, grande quantidade de pessoas conversando e instrumentos musicais muito altos ou mal tocados.

Os instrumentos musicais preferidos dos participantes foram assim relacionados: violão, percussão, teclado, piano, flauta, violino e saxofone.

Ainda na ficha musicoterápica, todos os participantes relataram, de alguma forma, que a música é importante na vida do ser humano, pois o acompanha em diversas fases da vida. Acreditam que a música pode trazer equilíbrio e harmonia às pessoas.

4.2 RESULTADOS

4.2.1 O Processo Musicoterapêutico – Sessões e Análise Musicoterapêutica

Neste subcapítulo, será apresentada a descrição de como ocorreu o processo musicoterapêutico da equipe de professores de arte. Cada relatório de sessão possui aquecimento, desenvolvimento e fechamento. A descrição dos relatórios será feita na terceira pessoa do singular. Foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Cada sessão será descrita na mesma sequência em que as técnicas foram aplicadas e as intervenções foram feitas. Antes das análises serão apresentadas considerações a respeito do número de participantes e do roteiro das intervenções realizadas. Ao final da descrição de cada sessão, serão relatadas observações da musicoterapeuta com relação à sessão e ao fechamento das atividades. Após a descrição, serão feitas as análises (leitura musicoterapêutica) de cada sessão com embasamento na Teoria da Complexidade e da Musicoterapia, considerando-se o processo do grupo.

Sessão 1 (01-04-2011)

Professores participantes: Karina, Amanda, Gilberto, Eliane, Lídia, Joana, Lara, Maria, Carlos, Flávio e Márcia (11).

Aquecimento:

Apresentação de cada participante (identificação por nome, formação e tempo de trabalho no “Ciranda da Arte”).

Desenvolvimento

Foi estabelecido o contrato terapêutico com os participantes. Nesse contrato teve-se a intenção de estabelecer algumas regras a serem cumpridas durante o processo musicoterapêutico. Foram elas:

- 1- Durante as sessões deixar o celular no modo silencioso.
- 2- As sessões serão iniciadas no horário previsto.
- 3- Manter sigilo sobre o processo terapêutico – não comentar detalhes da pesquisa fora do ambiente do processo.
- 4- Manter a participação e a frequência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) foi apresentado pela musicoterapeuta aos participantes. O TCLE foi lido e assinado por todos. Em seguida, os participantes responderam a ficha musicoterápica (ANEXO 3) e o primeiro questionário a ser respondido no início da pesquisa (ANEXO 4).

Fechamento e Observações da Musicoterapeuta

Após responderem aos quesitos de toda a documentação necessária para dar início à pesquisa, a musicoterapeuta comentou sobre a importância do desenvolvimento da competência interpessoal dentro do ambiente de trabalho. Os participantes se mostraram interessados no assunto e dispostos a participar da pesquisa. Alguns falaram sobre a expectativa em participar de um grupo de musicoterapia com os colegas de trabalho.

Leitura musicoterapêutica

O primeiro encontro do grupo foi marcado por muitas expectativas dos participantes quanto à proposta a ser trabalhada. Demonstraram empatia pelo trabalho a ser desenvolvido desde o primeiro momento. Alguns participantes relataram que o fato de se trabalhar a competência interpessoal no próprio ambiente profissional seria um grande desafio até mesmo pelas dificuldades de relacionamento já existentes no grupo. Mesmo assim, todos se dispuseram a participar da pesquisa de forma espontânea.

Sessão 2 (08-04-2011)

Professores participantes: Karina, Amanda, Gilberto, Eliane, Lídia, Márcia, Lara, Maria e Carlos (9).

Aquecimento

Reconhecimento dos nomes dos participantes. Cada um se apresentou, depois falou o nome novamente como se alguém o tivesse chamando e, no último momento, cantou o próprio nome. À medida que cantava o próprio nome, os demais repetiam espelhando o canto do participante.

Desenvolvimento

O grupo andou pela sala buscando um som interno. De acordo com as identificações feitas (entre o som de um participante e outro), foram estabelecidas as duplas. Cada um se tornou espelho e imagem do outro. Foram formadas três duplas e um trio (Amanda e Lídia; Carlos e Lara; Márcia e Karina; Gilberto, Eliane e Maria).

As duplas e o trio ficaram frente a frente. Em cada dupla foi escolhido um participante para ser imagem e o outro para ser espelho. “As imagens” fizeram movimentos e os “espelhos” reproduziram o movimento da imagem. No trio, cada participante também fez o papel de imagem e espelho, cada um de uma vez assim como as demais duplas. A musicoterapeuta utilizou um piano elétrico para a realização desse trabalho. De acordo com as músicas, as imagens faziam seus movimentos e os espelhos repetiam juntamente com a imagem. No primeiro momento as músicas utilizadas foram as seguintes: Aquarela do Brasil, Eu sei que vou te amar, e músicas infantis, como: Atirei o Pau no Gato e Cai-Cai Balão. No segundo momento (troca de papéis), foram utilizadas as seguintes músicas: Garota de Ipanema, Encontros e Despedidas. No

terceiro momento (Gilberto conduziu o grupo todo como imagem), a música utilizada foi Mira- Ira.

Obs: Todas as músicas foram tocadas apenas no piano elétrico e não foram cantadas. As músicas foram escolhidas de acordo com os dados contidos na ficha-musicoterápica dos participantes.

Fechamento e Observações da Musicoterapeuta

No fechamento da sessão foram feitas algumas perguntas ao grupo: Como foi ser espelho e imagem? Foi mais fácil ser espelho ou imagem? Como você se sentiu sendo condutor do outro? Como você se sentiu sendo conduzido pelo outro? Como você reage quando não é correspondido pelo outro? Na relação com seus alunos, como você lida com expectativas não correspondidas?

No aquecimento, todos demonstraram muita satisfação ao cantar seu próprio nome. Alguns relataram a importância de gostar do próprio nome e que essa atividade trouxe lembranças do passado e da infância. O grupo teve mais facilidade em fazer o papel de “imagem”, até mesmo pela relação de poder que a imagem exerce frente ao espelho, sendo que ela cria, e o espelho copia. Todos se sentiram muito bem com as atividades propostas.

Dadas as perguntas, o grupo chegou à conclusão de que nem sempre todas as expectativas dos professores serão atendidas; cada pessoa é diferente, está em um tempo e com um pensamento diferentes. Ainda perceberam ser necessário não criar tantas expectativas com os grupos de trabalho, sendo essa uma maneira de evitar frustrações. É preciso saber valorizar aquilo que não é tão importante para si, mas é importante para o outro.

Na relação espelho-imagem perceberam que, sendo espelho, a pessoa se torna alguém capaz de aprender com o outro, com aquele que torna um referencial. Sendo imagem, desenvolve-se a auto-estima percebendo-se os potenciais, capacidades e limites. O grupo gostou das músicas escolhidas. Esse trabalho mostrou a necessidade de perceber o outro tal como ele é.

Leitura musicoterapêutica

Essa foi a primeira vivência musicoterapêutica do grupo. Os participantes se mostraram dispostos a compartilhar a vivência. As músicas escolhidas para a realização dessa atividade tinham relação com os resultados descritos nas fichas musicoterápicas dos participantes, respondidas na primeira sessão. Alguns deles sentiram dificuldades em exercer o papel de espelho, bem como em acompanhar os movimentos feitos por outro colega.

Tomando-se por referência tais observações, nota-se que o grupo precisa compreender os papéis que cada um desenvolve dentro do ambiente de trabalho, na tentativa de respeitar e valorizar os colegas como um todo. Essas questões foram mais evidenciadas no fechamento da sessão quando os participantes falaram sobre a importância de respeitar as ideias alheias e não achar que suas próprias ideias sempre devem ser aceitas.

Essa vivência permitiu que os participantes tivessem um olhar diferenciado para as competências interpessoais dentro do ambiente de trabalho. Salientaram ainda que um dos maiores problemas da equipe é a falta de compreensão e a aceitação do outro como ele é. As observações trazidas pelo próprio grupo desvelam a importância do trabalho em equipe.

De acordo com Robbins (2002), “as equipes eficazes precisam trabalhar em conjunto e assumir responsabilidade coletiva pela realização de tarefas significantes” (p.256). Isso implica em variáveis como: liberdade e autonomia, oportunidade de utilização de diferentes habilidades e talentos, capacidade na realização de tarefas e execução de atividade ou projeto que tenha impacto considerável sobre os outros. Segundo o autor, tais evidências indicam que essas características estimulam a motivação e aumentam a eficácia da equipe, pois acentuam o senso de responsabilidade dos membros e a percepção de autonomia no trabalho, tornando-o mais interessante. Morin (2010a) afirma que a ideia de autonomia é inseparável da ideia de auto-organização:

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo para salvaguardar sua autonomia, trabalha, consome energia e deve, obviamente, abastecer-se de energia em um meio do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber (p.118).

Em se considerando essa citação, a autonomia tem relação intrínseca com a dependência. No ambiente de trabalho, essas relações se dão de forma clara quando existe preocupação dos membros da equipe não apenas no cumprimento de tarefas, mas também no desenvolvimento da interação, colaboração, respeito e aceitação de seus elementos. A produtividade depende muito da relação que se tem com o ambiente ao qual se está exposto. A dependência, nesse caso, está ligada ao tipo de ambiente no qual o indivíduo está inserido. Assim, o indivíduo exerce autonomia quando possui um bom relacionamento com sua dependência: o ambiente de trabalho.

Obsevando-se a primeira vivência do grupo, a musicoterapeuta notou a necessidade do desenvolvimento de algumas habilidades referentes ao aumento da autonomia na equipe em questão. Bruscia (2000) apresenta formas de ajuda que podem ser implementadas musicalmente, verbalmente ou de forma não-verbal. No tocante ao trabalho em grupo, as “formas de ajuda” descritas por Bruscia (2000) podem expandir a autonomia dos membros dessa equipe em questão. São elas: empatia, oportunidades para autoexpressão, interação, comunicação, *feedback* exploração, conexões, reparação, influência, motivação e validação. Para o trabalho musicoterapêutico do grupo em questão, as formas de ajuda de Bruscia (2000) podem contribuir no desenvolvimento dos componentes do grupo, na tomada de consciência do trabalho em equipe pelo qual são responsáveis. Os professores de arte participantes desta pesquisa são profissionais que planejam juntos; baseiam-se na matriz curricular que ajudaram a criar e, para que o ensino da arte na rede pública do estado tenha um fio condutor, faz-se necessária a articulação das ideias e ações desses multiplicadores.

Sessão 3 – (15-04-2011)

Professores participantes: Karina, Amanda, Gilberto, Eliane, Márcia, Lara, Maria, Flavio, Joana, e Carlos (10).

Aquecimento

Dança circular- *Specknerim* (extraída de RODRIGUES, 2004). A dança foi conduzida pela musicoterapeuta.

Desenvolvimento

Foi utilizada a improvisação musical realizada em dois momentos, como a seguir:

1º momento: Andando e olhando para os instrumentos escolha um deles pensando no primeiro momento em que você entrou em uma sala de aula. Se você não se lembrar exatamente do seu primeiro dia como professor, tente se lembrar de como foi o início de sua carreira e comece a tocar esse instrumento pensando nos sentimentos, sensações e expectativas vividas naquele dia ou naquela época de sua vida. Transmita com o instrumento musical o que você sentiu.

2º momento: Andando e olhando para os instrumentos escolha um deles imaginando como é ser professor no momento atual. Comece a tocar esse instrumento pensando nos sentimentos, sensações e expectativas vividas como professor no presente. Transmita com o instrumento musical o que você sente agora.

Os instrumentos escolhidos pelos participantes foram variados (violão, teclado, atabaque, caxixi e pandeiro). No primeiro momento a improvisação musical se deu de forma mais fragmentada, os participantes tiveram poucos momentos de integração. Tocaram juntos algumas vezes, de forma superficial. As músicas que surgiram no primeiro momento foram apenas tocadas, nenhuma foi cantada. Foram elas: O Bife (música infantil: na versão Danoninho) tocado por Carlos e Amanda no teclado e, no final, surgiu o Hino de Goiás tocado no teclado por Carlos. Em alguns momentos também houve integração rítmica trazida por Flavio e por Maria no atabaque.

No segundo momento os participantes trouxeram algumas músicas, como: “Nona sinfonia”, “Trem das Onze”, “Tiro ao Álvaro”, “Lambada de Serpente” e “Minha Mulher Não Deixa Não”. Houve algumas lideranças: Carlos iniciou a “Nona Sinfonia” no teclado. Amanda iniciou “Trem das Onze” e “Tiro ao Álvaro” no atabaque. Gilberto iniciou “Lambada de Serpente” no violão e, no final, Carlos retomou a liderança com “Minha Mulher não Deixa Não”.

Os participantes fizeram pequenos grupos e, à medida que os líderes começavam cada música, o grupo mudava de lugar e se posicionava (em roda) perto do líder.

Fechamento e Obsevações da Musicoterapeuta