

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GUSTAVO BALBINOT

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA
A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA ADULTEZ**

Porto Alegre
2013

GUSTAVO BALBINOT

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA
A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA ADULTEZ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B172e Balbinot, Gustavo
Educação não-formal : a contribuição da música para a
educação da sensibilidade na adultez / Gustavo Balbinot. – Porto
Alegre, 2013.
130 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

1. Educação Não-formal. 2. Música no Ensino.
3. Sensibilidade. 4. Vida Adulta. I. Mouriño Mosquera, Juan
José. II. Título.

CDD 372.87

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

GUSTAVO BALBINOT

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO
DA SENSIBILIDADE NA ADULTEZ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 08 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof. Dr. Jorge Antônio Trevisol (UNIPAZ)

Prof. Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFSM/RS)

Vivo per Lei
(Mario Manzani e Anna Maria Alibani)

*Vivo per lei da quando sai la prima volta l'ho incontrata.
Non mi ricordo come, ma mi è entrata dentro e c'è restata.*

*Vivo per lei perché mi fa vibrare forte l'anima
Vivo per lei e non è un peso.*

*Vivo per lei anch'io lo sai e tu non esserne geloso.
Lei è di tutti quelli che hanno un bisogno sempre acceso.
Come uno stereo in camera di chi è da solo e adesso sa,
che è anche per lui, per questo io vivo per lei.*

*È una musa che ci invita a sfiorarla con le dita.
Attraverso un pianoforte, la morte è lontana, io vivo per lei.*

*Vivo per lei che spesso sa essere dolce e sensuale.
A volte picchia in testa, ma è un pugno che non fa mai male.
Vivo per lei lo so mi fa girare di città in città,
soffrire un po', ma almeno io vivo.*

*È un dolore quando parte – Vivo per lei dentro gli hotels.
Con piacere estremo cresce –Vivo per lei nel vortice.
Attraverso la mia voce si espande e amore produce.*

*Vivo per lei nient'altro ho e quanti altri incontrerò,
che come me hanno scritto in viso: io vivo per lei.
Io vivo per lei sopra un palco o contro ad un muro...
Vivo vivo per lei al limite.... anche in un domani duro.
Vivo per lei al margine.
Ogni giorno una conquista, la protagonista sarà sempre lei.*

*Vivo per lei perché oramai io non ho altra via d'uscita,
perché la musica lo sai da vero non l'ho mai tradita.
Vivo per lei perché mi da pausa e note in libertà
Ci fosse un'altra vita la vivo, la vivo per lei.
Vivo per lei la musica, io vivo per lei.
Vivo per lei è unica.
Io vivo per lei.
Io vivo per lei.
Io vivo
Per lei.*

*Dedico este trabalho a minha filha Sofia que
foi concebida e nasceu durante este tempo de
estudos. O mundo dela passou a ser o nosso.*

AGRADECIMENTOS

Meu coração é agradecido à Música, como canta Andrea Bocelli, *Vivo per Lei*, ela me faz viver e me encanta. Agradeço de coração ao meu orientador Dr. Juan José Mouriño Mosquera e ao Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS) que orientou os trabalhos de campo pelo acompanhamento e as luzes que indicaram esta pesquisa. Aos professores Dr. Jorge Antônio Trevisol e Dra. Soraia Napoleão Freitas que, junto aos meus orientadores, qualificaram o projeto de pesquisa. À Secretaria de Educação de Nova Prata-RS, pela abertura e incentivo em realizar a pesquisa em seu município. Às educadoras da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata que participaram da pesquisa. Aos colegas e amigos de curso e trabalho, em especial Ms. Raimundo Rajobac, Ms. Karina Dohms, a Luciene Gaiger e Ms. Rosangela Florczak que me apoiaram intensivamente no projeto. À minha esposa Daniela Lima Leal que, com sua presença feminina e sensível, me acompanhou nas buscas e desejos de realizar um bom trabalho, e à Sofia, nossa filha, a quem dediquei este trabalho, por me tornar mais sensível e perceber as realidades da vida de forma mais encantadora ainda. Aos meus pais Diva e Reni que me educaram na sensibilidade, no afeto e nos valores cristãos, que pautam minha vida. À Província Marista do Rio Grande do Sul, em seus representantes, em especial ao Irmão Provincial, Ir. Inácio Etges, e seu Conselho, como também aos Irmãos que neste tempo formam meus coordenadores no trabalho onde atuei e atuo, pelo apoio, incentivo e desafios na pesquisa. À CAPES, agência financiadora da bolsa parcial, que me permitiu economicamente realizar esta pesquisa, e, por fim, a Deus, princípio do sensível e belo, compreensão do todo, criador da vida, em quem acredito viver e fazer morada nos que amam e que, em toda minha vida, nos inúmeros lugares e culturas em que vivi, me acompanhou, renovando sentidos e me educando à sensibilidade.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal verificar como a Música contribui para a Educação da Sensibilidade na Adulterez, participando da pesquisa cinquenta e cinco educadoras do ensino básico e fundamental da rede Municipal de Ensino da cidade de Nova Prata, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, enquanto pessoas adultas, em processo de formação e amadurecimento pessoal constante. A pesquisa de campo, qualitativa, contou com a aplicação de uma oficina dividida em três etapas: Pré-oficina, Oficina de Música e Pós-oficina. As questões elaboradas para cada momento da Oficina foram respondidas pelas educadoras em um caderno diário em que cada uma pôde fazer seus registros. O referencial teórico foi desenvolvido a partir de conceitos, tais como: educação não-formal, sensibilidade, Música e vida adulta. Através dos registros dos cadernos foi possível coletar dados que atestam a importância da Música na educação da sensibilidade. Os dados foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004), resultando nas seguintes categorias correspondentes, que vêm ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa: 1- Música e desenvolvimento da Afetividade, 2- Música e Sensibilidade, 3- Música e Práticas Educativas, 4- Música e Sentido de Vida, 5- Música e Autocuidado, e 6- Música e Espiritualidade. Esta pesquisa trata do desenvolvimento da sensibilidade na adulterez através da Música, em espaços e momentos não-formais de educação, gerando possibilidades de relações e encontro consigo mesmo e com as outras pessoas, em especial no meio educativo formal. Através de canções, compostas de letras que refletem a dimensão espiritual, a pesquisa gerou momentos de sensibilização e perspectivas de aplicação na vida e prática educativa.

Palavras-chave: Educação não-formal. Música. Sensibilidade. Adulterez.

ABSTRACT

The main objective of this research was to verify how Music contributes to the Sensitivity Education in Adulthood. It featured the participation of fifty-five elementary and middle school educators, as adults in a constant personal development and maturing process, of the Municipal Educational System of the city of Nova Prata, located in the countryside of the State of Rio Grande do Sul. The qualitative field research featured a workshop divided into three stages: Pre-Workshop, Music Workshop and Post-Workshop. The questions prepared for each moment of the workshop were answered by the educators in a diary, in which each one of them was able to keep their records. The theoretical framework was developed based on the following concepts: non-formal education, sensitivity, music and adult life. Based on the records in the diaries, it was possible to collect data that proved the importance of Music in sensitivity education. The data was analyzed using the Content Analysis technique proposed by Bardin (2004), resulting in the following corresponding categories, which confirm the objectives proposed by this research: 1- Music and Affective Development, 2- Music and Sensitivity, 3- Music and Educational Practices, 4- Music and the Meaning of Life, 5- Music and Self-Care, and 6- Music and Spirituality. This research is related to the sensitivity development in adulthood through Music, in non-formal educational spaces and moments, creating possibilities for relationships and encountering oneself and the other, especially within the formal educational sphere. Through songs with lyrics that reflect the spiritual dimension, the research created moments of awareness and perspectives that can be used in life and in the educational practice.

Key Words: Non-formal Education. Music. Sensitivity. Adulthood.

SUMÁRIO

	Pg.
1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVOS	16
2.1 OBJETIVO GERAL	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	17
3.1.1 Educação	17
3.1.2 Em que consiste a Educação Não-formal?	20
3.1.3 Educação Integral: o desafio de conviver e humanizar o aprender	24
3.2 EDUCAÇÃO E VIDA ADULTA	26
3.2.1 A compreensão de sujeito	27
3.2.2 Desenvolvimento Humano e Aduldez	29
3.2.3 Amadurecimento na Aduldez	33
3.2.4 A importância do desenvolvimento da sensibilidade na adultez	37
3.2.5 Educação e desenvolvimento da Sensibilidade	44
3.3 A MÚSICA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A SENSIBILIDADE HUMANA	48
3.3.1 Música e Saúde	48
3.3.2 Música e Sensibilidade	52
4 INVESTIGAÇÃO	64
4.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS	64
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	65
4.3 SUJEITOS	66
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1 CATEGORIA – MÚSICA E DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE	69
5.1.1 Subcategoria – Lembranças Afetivas: infância e família.....	69
5.1.2 Subcategoria – Afetividade pela Música.....	75
5.1.3 Subcategoria – Expressão da Afetividade	77
5.2 CATEGORIA – MÚSICA E SENSIBILIDADE	79
5.2.1 Subcategoria – Sensibilização via Música.....	80

5.2.2 Subcategoria – Sensibilização via Canções Espirituais.....	82
5.3 CATEGORIA – MÚSICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS	86
5.4 CATEGORIA – MÚSICA E SENTIDO DE VIDA	91
5.4.1 Subcategoria – Realização Pessoal e Profissional.....	91
5.4.2 Subcategoria – Relações Positivas.....	94
5.4.3 Subcategoria – Pensamento Positivo e Expectativas de vida.....	95
5.5 CATEGORIA – MÚSICA E AUTOUIDADO	97
5.6 CATEGORIA – MÚSICA E ESPIRITUALIDADE	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7 REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	114
ANEXOS	128

LISTA DE APÊNDICES

	Pg.
APÊNDICE A – Carta à Secretaria de Educação	114
APÊNDICE B – Carta aos Educadores (Pré-oficina de Música)	116
APÊNDICE C – Oficina de Música	117
APÊNDICE D – Oficina de Música – Esquema.....	120
APÊNDICE E – Carta à Secretaria de Educação de Nova Prata – Pós-oficina de Música.....	121
APÊNDICE F – Questões Pós-oficina de Música.....	122
APÊNDICE G – Letras das canções utilizadas na Oficina de Música	123
APÊNDICE H – Questões da Pesquisa em ordem numérica.....	126

LISTA DE ANEXOS

	Pg.
ANEXO A – Carta resposta da Secretaria de Educação de Nova Prata	128
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	129

1 INTRODUÇÃO

Em nossa memória afetiva guardamos experiências, amorosas ou menos amorosas. Quero nesta introdução descrever algumas experiências marcantes nas quais a Música me tornou mais humano e sensível. Lembro que no ano de 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), numa roda de amigos e amigas, compartilhando um momento de meditação grupal, partilhávamos lembranças da infância. Revivemos e adentramos nas experiências amorosas que pessoas queridas, marcadas em nosso coração, nos proporcionaram. As partilhas eram permeadas de lembranças musicais e palavras cantadas com carinho.

Naquele ano também orientamos um momento de evocações de lembranças através da Música. Os participantes foram convidados a tocar a manivela de uma caixinha de música, e, ao som dela, recordar. Tratava-se de uma introdução a uma vivência de Música e dança. Foi uma experiência tão intensa e marcante que ficamos mais de uma hora partilhando ao som daquela “caixinha”. Aquele encontro tocou a alma de cada participante. Era visível o rosto transfigurado de luz, alegria e energia espiritual que contagiou a todos. Foi possível sentir a Música como comunicação de lembranças, memórias afetivas e cultura.

A Música toca a alma e sensibiliza o humano ultrapassando os preconceitos étnicos, religiosos, culturais, dentre outros. Lembro também que, nos anos de 2006 e 2007, nos encontros celebrativos em Huambo, no Sul de Angola, as *canções espirituais*¹ tocavam o coração de centenas de pessoas. Nos finais de semana animávamos as celebrações de jovens da paróquia católica local e promovíamos encontros de formação humana. Era interessante como superavam-se as barreiras religiosas e, surpreendentemente até mesmo os corais eram formados por jovens de várias religiões.

O encanto pela Música aumentou ainda mais ao ver as pessoas sorrirem e chorarem, dançando e cantando, batendo palmas com toques totalmente próprios, ao som dos tambores e aquecidos pelo fogo, das vozes inconfundíveis e dos embalos corporais. Quando não havia

¹ Boff (2012) apresenta a espiritualidade como a dimensão humana do profundo. As *canções espirituais* distinguem-se das canções religiosas com temas litúrgicos, pastorais ou devocionais, que podem ser *canções espirituais*, se levarem à dimensão do profundo. As *canções espirituais*, a partir da colocação sobre espiritualidade, em Boff, são aquelas que, através de suas letras e melodias, tocam a dimensão do profundo da pessoa, o humano, e são capazes de provocar transformações em nível de crescimento pessoal. McClellan (1994) afirma que, toda a música afeta de maneira espiritual, o que pode influenciar na saúde em geral, mas é a nível espiritual que seus efeitos são acumulativos. Quando refiro-me à *canções espirituais*, além de todo o sentido que elas têm sendo músicas, trazem em si também um conteúdo reflexivo (letra), intencional, que pode levar às pessoas que as ouvem ou cantam – dependendo da abertura para tanto – a um encontro mais profundo consigo mesmas.

tambores, os pés arrastando no chão marcavam o ritmo dando um toque todo especial. Pareciam os *afoxés*² com sementes das árvores silvestres quando tocados sensivelmente. Tudo era Música e dança, desde o nascimento de um bebê até a dor da partida de um ente querido nos intermináveis funerais que se chamam óbitos. Vivíamos verdadeiros momentos de transcendência. Na minha despedida, um coral de mais de cem vozes, formado por cinco religiões cristãs cantaram cantos no idioma *Umbundo*³. Mesmo compreendendo pouco do que significavam as palavras, sentia a dor da partida e das expressões de *Sali Potiwas*⁴. Era a Música expressando a beleza de ser guardado no coração das pessoas, pela impossibilidade de novos encontros físicos, transcendência e espiritualidade, no verdadeiro sentido humano.

Por fim, recordo meu avô materno, Antônio Olinto, que me ensinou as coisas do campo, da roça, das lavouras. Aprendi os mínimos detalhes do trato com plantas, como enxertar parreiras, plantar árvores e podá-las no tempo certo, capinar, cortar feno, alimentar os animais, chamá-los pelo nome, recolher ovos, pisar no chão molhado, correr na chuva. Em cada ação, não passava um dia sequer, que não fosse cantando. Tudo era canção! Aprendi com ele as canções venetas⁵ e a interpretá-las com o coração. Um homem cantador e encantador. Aprendi a cantar com ele, e para não ser injusto, diz meu pai que meu avô paterno, Abel, me embalava em seus braços cantando *O Boi Barroso*. Parece algo comum, mas não era. Os homens trabalhavam na roça ou nas fábricas, no caso do meu avô paterno numa ferraria, e as mulheres, quando sobrasse tempo da lida doméstica embalavam seus filhos.

Pessoas assim como meus avós, e meus pais, com quem ainda hoje tenho o prazer de partilhar canções, são seres que me encantam as lembranças de homens e mulheres que cultivaram um alto nível de sensibilidade e sabedoria de vida. A Música toca a alma das pessoas que estão abertas a ela, e, com o passar do tempo, no processo de desenvolvimento humano torna-as mais sensíveis.

Nesse sentido, esta pesquisa trata da Educação da Sensibilidade na Aduldez, através da Música, em especial das *canções espirituais*, inserindo-se na linha de pesquisa *Pessoa e Educação*, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação

² Instrumento musical de percussão. Geralmente é feito de cabaça ou côco seco, com missangas ou sementes ao redor de seu “corpo”.

³ Língua oficial do Sul de Angola. Várias são as línguas oficiais em Angola, dentre elas a língua portuguesa, por ser país colonizado por Portugal. As duas línguas autóctones oficiais mais faladas em Angola são a kimbundu, no Centro-Norte, e a umbundu, no Sul.

⁴ Expressão de despedida que significa: “Adeus, meu rosto provavelmente nunca mais vai ver o seu rosto”. O sentido também é de guardar a pessoa amada no coração, já que será difícil reencontrar-se novamente de forma física.

⁵ Canções antigas do Norte da Itália. Uma grande parte delas retrata sentimentos de despedida, por terem surgido nos tempos de guerra.

da PUCRS, e tem por objetivo verificar como a Música contribui para a Educação da Sensibilidade na Aduldez.

Formado em Filosofia e Teologia, músico e compositor, e trabalhando como Assessor de Formação com ênfase em formação de professores, venho observando a Música e sua contribuição na formação de pessoas, sendo a presente pesquisa motivada a partir de algumas questões norteadoras, tais como: Qual a influência da Música no processo de sensibilização? Como os educadores, através da Música, se tornam mais sensíveis e ampliam seus níveis de sensibilidade? Como trabalhar as lembranças, os sonhos, e em especial o sentido mais profundo do humano através da Música? Como as *canções espirituais* favorecem o desenvolvimento da sensibilidade humana?

A escolha do tema foi intencional, pelo fato de, há vários anos, trabalhar com Música, e mais especificamente com *canções espirituais*, com ritmos os mais variados e letras que têm a intenção de levar as pessoas a refletirem as realidades do profundo e suas relações. Grande parte desta canções são de minha autoria ou de cantores como, Jorge Trevisol e Osmar Coppi. O que em períodos anteriores realizei como educador, palestrante ou facilitador de encontros, na pesquisa o fiz como pesquisador participante, verificando a influência da Música na educação da sensibilização na aduldez. Poderia ter desenvolvido este tema direcionado para crianças ou jovens, alunos desde o infantil ao ensino universitário, sabendo das várias experiências de que tive a oportunidade de participar, mas senti o impulso e o desejo de trabalhar com educadores por alguns motivos.

Um deles porque as canções que interpreto vêm ao encontro de reflexões existenciais e ao encontro das buscas da maturidade e educação na vida adulta. Outro motivo foi por ter tido a oportunidade de me aprofundar, através das aulas ministradas pelo meu orientador, Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, no tema da vida adulta, o que favoreceu minha escolha. Terceiro porque tive a oportunidade de desenvolver trabalhos no interior do Estado do Rio Grande do Sul, e em especial na cidade de Nova Prata, onde, ao anúncio da pesquisa houve adesão, tanto por parte da Secretaria de Educação Municipal, como também das educadoras que participaram desta pesquisa. Por fim, sempre me encantou trabalhar com pessoas abertas ao discurso das realidades humanas e isso, além de me encantar e me tornar mais humano, me desafiou a estudar o tema da sensibilidade na vida adulta.

A pesquisa foi realizada a partir de referenciais teóricos nos campos da educação não-formal, espaço onde desenvolvo oficinas de Música e temas de espiritualidade; no espaço da vida adulta, mais focada nos docentes do ensino público municipal; e dos temas da sensibilidade, em seus níveis de desenvolvimento humano e da Música, através das *canções*

espirituais. Destaco nesta pesquisa, dentre outros autores, Mosquera, Stobäus, Teixeira, Duarte Jr., Gardner, Seligman, Goleman, Morin, Marchand, Shaie e Willis.

Esta pesquisa investiga aspectos do desenvolvimento da sensibilidade na adultez através da Música, em espaços e momentos não formais de educação, gerando possibilidades de relações e encontro consigo mesmo e com as outras pessoas, em especial no meio educativo formal. Através de canções, cujas letras refletem a dimensão espiritual, foram gerados momentos de sensibilização e perspectivas de aplicação na vida e prática educativa.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Verificar como a Música contribui para a Educação da Sensibilidade na Aduldez.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a influência da Música no processo de sensibilização da pessoa adulta.
- Identificar como as *canções espirituais* favorecem o desenvolvimento da sensibilidade na aduldez.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão teórica ajuda a compreender melhor e apurar o olhar sobre o conhecimento que pretendemos sistematizar e ampliar. Buscar aquilo que outros pesquisadores e pensadores visualizaram sobre o tema de nossa pesquisa é imprescindível para reconhecer o acúmulo já realizado e perceber as oportunidades de avançar.

Para dar conta do que nos propomos neste trabalho, revisou-se conceitos relevantes para o que busca-se compreender: a Educação, em especial a educação não-formal, a vida adulta, seu desenvolvimento e maturidade, a Música com uma vertente na dimensão espiritual e a educação da sensibilidade da pessoa.

3.1 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A educação não-formal é o espaço e a circunstância temática em que se desenvolve esta pesquisa. Através de uma oficina de Música, com a aplicação de *canções espirituais*, foi intencionalmente criada uma atmosfera de sensibilidade e de aprendizagem em um grupo de educadoras, com o objetivo de acolher experiências e, também, incentivar a aplicação desta prática na educação. Por essa razão, é de fundamental importância investigarmos, teoricamente, o que significa o espaço da educação não-formal.

O relatório da UNESCO (1996), *Educação um Tesouro a Descobrir*, apresenta o *aprender a viver* como um dos quatro pilares que constituem a educação do século 21.

Nesse contexto, a educação não-formal é um espaço que pode assumir a configuração, de fóruns de discussões sobre vários temas relacionados à vida das pessoas e suas relações como: discussão de alternativas diante de conflitos, construção de cidadania, ecologia, desenvolvimento da dimensão lúdica, da arte, da política e da espiritualidade, entre outros. Enfim, um espaço de aprendizagem e convivência, de aprender a viver.

3.1.1 Educação

A educação faz parte do desenvolvimento humano, e, segundo Marigoni (apud PARK, FERNANDES e CARNICEL, 2007), do processo vital da pessoa, que acontece desde a concepção da pessoa até a morte.

Platão afirmava: “São necessários cinquenta anos para formar um homem” (TEIXEIRA, 1999, p. 133). O filósofo referia-se à educação na *Academia*. Além desse

aspecto, levando em conta a perspectiva de vida da época, Platão se referia provavelmente a um tempo alargado, a toda a vida.

A educação também sofre a influência direta da cultura, dos costumes, formas de vida locais e, atualmente, por conta do fenômeno da globalização, sofre ainda influências planetárias. As influências locais são mais fortes e decisivas em sociedades que valorizam a cultura autóctone, em que são incluídos, na educação, ritos, dialetos, línguas locais, costumes, valores éticos e morais, culturais e religiosos. Nas culturas mais antigas ou primitivas a educação era transmitida informalmente ou através de ritos, que implicavam responsabilidades e destaques na comunidade, como os “Ritos de Iniciação” nos povos de cultura Bantu⁶, no continente africano.

Segundo Altuna (2006, p. 289):

Além da primordial função transformadora, estes ritos intentam dar à criança uma formação completa para que cumpra o seu papel na comunidade. Constituem a principal instituição social destes povos, porque iniciam na vida do grupo, descobrem os mistérios ocultos e intentam conservar a classe dos homens como guardiã da tradição, da religião e da ética. Antes, também preparam a classe dos guerreiros. [...] Conseguem ser uma escola de conhecimentos e de vida.

Libâneo (1999, p. 63) entende “que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar”. Através da educação, a pessoa como ser educável, dentro de uma complexidade de relações e construções de conhecimentos, vai tendo a possibilidade de compreender seu sentido existencial e seu lugar no mundo.

Para Teixeira (1999, p. 25),

só o homem é um ser educável que consegue conservar e propagar a sua forma de existência por meio da vontade e da razão. O ser humano cria progressivamente a si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior, formas melhores de existência humana.

Por ser a Educação uma dimensão fundamental e vital ao desenvolvimento humano, ela não pode ser pensada apenas a partir da dimensão institucional, mas, também e, principalmente, a partir da vida. Todos têm muito de aprender com os diversos povos e suas

⁶ Os povos Bantus, são africanos, datam cerca de 3.000 a 4.000 anos. São povos que sofreram vários cruzamentos entre raças africanas devido a uma de suas características ser a migração. Altuna, um padre e escritor angolano, reconhecido por ser um dos expoentes pesquisadores da cultura Bantu, escreve: “A designação ‘bantu’ nunca se refere a uma unidade racial. A sua formação e expansão migratória originaram uma enorme variedade de cruzamentos. Há aproximadamente 500 povos bantus. Assim, não se pode falar de ‘raça bantu’, mas de ‘povos bantus’, isto é, comunidades culturais com civilização comum e línguas emparentadas. Depois de tantos séculos em que se realizaram muitas deslocamentos, cruzamentos e guerras, e foram tão diversas as influências recebidas, os grupos bantus conservam ainda as raízes de um tronco originário comum. O termo ‘bantu’ aplica-se a uma civilização que conserva a sua unidade e foi desenvolvida por povos de raça negra. O radical ‘ntu’, comum a muitas línguas bantas, significa ‘homem, pessoas humanas’. O prefixo ‘ba’ forma o plural da palavra ‘Muntu’ (pessoa). Portanto ‘Bantu’ significa ‘seres humanos, pessoas, homens, povo’” (ALTUNA, 2006, p. 23).

culturas, com as circunstâncias da vida e acontecimentos sociais. Este é o grande ganho da educação, como afirma Mosquera (2011)⁷: “A verdadeira educação se constrói nas camadas sociais”.

O tema da educação faz parte dos grandes temas da sociedade e do desenvolvimento humano. Pela sua relevância, geralmente este tema está em destaque nas discussões sociais e políticas, em especial por fazer parte do processo vital e da formação da própria pessoa em sua ‘humanidade’. Segundo a filosofia grega, para a pessoa, viver é um eterno “vir a ser”⁸, em um mundo de possibilidades e transcendências, o que reforça a educação da pessoa para tornar-se humana. Conforme ressalta Teixeira (1999, p. 24):

Na educação e por ela, o homem não somente assume uma condição de abertura ao novo, mas, sobretudo, supera a si mesmo, atualiza suas capacidades e potencialidades. Por isso, a tarefa primeira da educação é a humanização. Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se homem.

Mosquera e Stobäus (1984, p. 7) chamam a atenção para a importância da educação como um tema indispensável para o bom desenvolvimento humano, social e cultural:

A educação, se diz, é uma necessidade. Entretanto, até o presente momento, não se tem discutido com acuidade e pertinência o quanto ela é necessária e quais as razões desta necessidade. Sabemos que a Educação tem tido, ao longo de sua história, diferentes momentos e enfoques, mas uma constante aparece em todo o desenvolvimento educacional, que a Educação sempre está presente, de uma maneira ou de outra, no sentido de melhoria de vida dos homens, dar-lhes significado e propiciar, ao mesmo momento, o mais adequado desenvolvimento das suas sociedades, culturas e personalidades.

Em se tratando de desenvolvimento social e humano, a educação tem papel decisivo, dado interferir diretamente na qualidade de vida das pessoas e também por provocar a reflexão em torno da realidade e dos fatos que nela acontecem. O fator histórico, as origens familiares e comunitárias, como também os acontecimentos diários que vão construindo a história são possibilidades de aprendizagens. Quando a educação é integral, ela favorece não só o estudo de acontecimentos passados ou acolhimento de conhecimentos, mas também incentiva a criatividade, a pesquisa em prol de melhorias de vida, do desenvolvimento de projetos de sustentabilidade, como também questiona sobre os porquês dos acontecimentos, e, também desperta os sentidos humanos.

⁷ Disciplina Teoria da Educação do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2º semestre de 2011, Porto Alegre, ministrada pelo Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

⁸ “O homem experimenta seu próprio ser como um eterno *advento*, isto é, como algo diante dele, que deve ser buscado, realizado. Sua existência se manifesta, assim, não simplesmente como um fato, mas como uma tarefa, como uma permanente interpelação a ele mesmo. Neste sentido, o homem é um ser da passagem, um ser em constante fazer-se, um via a ser em processo. Portanto, o homem não é uma realidade fixa, definida uma vez por todas, mas essencialmente transcendência. É o movimento, o superar-se, o que o constitui como homem, e por isso ele é processo” (OLIVEIRA, apud TEIXEIRA, 1999, p. 24).

Na visão de formação integral, o papel da Educação, para Teixeira (1999, p. 50), “não é dar a visão, mas orientar os olhos para a direção certa”, como já alertava Platão, que a missão da educação não é “introduzir ciência na alma”, mas trazer à tona o que está dentro dela.

Morin (2005) chama a atenção do distanciamento do conhecimento à realidade da vida. Produzir conhecimento não é o mesmo de viver conhecimentos ou despertá-los da realidade vivida. As academias têm formado especialistas em áreas, que já não comportam conhecimentos de outras áreas, e dentro delas há várias outras especialidades. Além do mais, grande parte destes especialistas nunca tiveram uma experiência real no que estão sendo formados. Assim, o conhecimento produzido geralmente é fragmento de uma parte que, se juntada a outros fragmentos, não consegue completar o todo, pelo distanciamento que existe entre uma área e outra. Além disso, o autor chama a atenção dos resultados provocados pela ciência quando existe este distanciamento entre ela e a sociedade: poluição, degradação ecológica, aumento da desigualdade social, ameaças nucleares, dentre outras consequências. E conclui dizendo que “Inconscientes do que é e faz a ciência na sociedade, os cientistas são incapazes de controlar os poderes escravizadores ou destrutores gerados pelo saber”. (MORIN, 2005, p. 20).

Segundo Teixeira (1999), a palavra “educação” vem da palavra latina *e-ducare* que significa *tirar para fora* o que está dentro. É um tornar humano o que já é em potencial, um *vir a ser*. Então entende-se que a razão primeira do ato de educar é o encontro das realidades internas das pessoas e não das personalidades (de *persona* – máscara), do que as pessoas representam. No caso da educação formal, com educandos e educadores, é um encontro de relações vitais de almas⁹, um encontro de realidades e experiências vitais.

3.1.2 Em que consiste a Educação Não-Formal?

Quando tratamos de educação não-formal, parece natural colocarmos o termo em contraposição a educação formal. A partir do princípio de negação, conceitua-se educação não-formal como tudo aquilo que não é educação formal, ou seja, do que parte da estrutura curricular oficial, que acontece no espaço escolar. Isso ocorre apesar de ambas apresentarem características em comum no que se refere à intencionalidade e ao planejamento, com objetivos e metas definidos.

⁹ Alma: do latim *anima* (FERREIRA, 1999), vida; “conjunto formado de todas as atividades características da vida” – pensamento, afetividade, sensibilidade, etc. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001, p. 160). Entenda-se o encontro de almas, o encontro de vidas.

É desafiador traduzir a essência da educação não-formal quando este conceito se apresenta como uma negação de algo paradigmático e estático. A educação não-formal em sua essência não é a negação da educação formal¹⁰, mas tem sua identidade e características próprias.

Gohn (2006) salienta que a educação não-formal também difere da educação informal, que é aprendida através da vivência familiar, do convívio social, das incidências culturais e é consequência de um processo de formação permanente.

Em se tratando do conceito de educação não-formal, Garcia (apud PARK e FERNANDES, 2005, p. 27), afirma que ele não está ligado diretamente à educação formal, mas transita em outro plano.

O conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com este, mas é um outro conceito, que não diz o acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é nem melhor nem pior, mas transita em um outro plano. Neste caso cabe perguntar qual o acontecimento é o da educação não-formal.

A ideia de conceituar através do acontecimento, que no caso da educação não-formal, se desenvolve em diversas vertentes, vem ao encontro da educação integral, dando sentido ao que ela é de fato, e reconhecendo sua potencialidade. Assim, segundo Trilla (1996, apud PARK e FERNANDES, 2005), a educação não-formal, vivenciada em formações, em oficinas, em palestras, em conferências, e em outras iniciativas, pode fazer emergir questões referentes à educação formal, como também questões referentes à formação humana e ao cotidiano como experiência.

Por sua constituição, a educação não-formal é criativa, vivencial, e abre inúmeras possibilidades de atuação e ações em espaços coletivos. Gohn (2006, p. 28) ressalta que:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados; a informal aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimentos e sentimentos herdados: a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, especialmente em espaços de ações coletivas cotidianas.

¹⁰ Falo isso também a partir das inúmeras experiências educacionais que tive em outras terras, nos sertões, em pequenas comunidades, e, em especial, na Angola nos anos de 2006 e 2007, quando presenciei por muitas vezes grupos de crianças e jovens tendo aulas sob a sombra das árvores, por não haver salas adequadas para tanto, sem contar que os alunos carregavam suas cadeiras plásticas penduradas às costas como geralmente se carregam mochilas. Pude perceber os esforços dos educadores, e na maioria das vezes, sem terem uma formação acadêmica adequada para lecionar, sem contar a alegria deles em compartilhar ideias e sentir que estavam formando novos cidadãos. Não poucas vezes os professores ao se apresentarem de manhã para o trabalho, a primeira palavra que pronunciavam era “fome”, porque grande parte deles ganhava um salário irrisório e ainda tinham que sustentar parte de uma grande família. Dar-lhes um pouco de alimento antes do início das aulas era antes de mais nada um olhar para eles com olhares humanos. Tal esforço era recompensado pela aplicação das crianças e jovens que, inúmeras vezes, buscavam até mesmo os faróis da única rua iluminada de sua cidade para estudarem e repassar as tarefas dadas pelos professores. Era visível que a educação formal, naquele espaço não-formal, era misturada de cultura, cotidiano, experiências de vida e muita crença na vontade de vencer e “ser alguém na vida”.

Complementando, o autor ressalta que a educação não-formal é área de conhecimento ainda em construção, abrindo um leque enorme de possibilidades no sentido de vivências, de produções, de socialização, de práticas humanizadoras, de formação de valores, de sensibilizações, de amplitude de horizontes e de irradiação de utopias. Exemplos destes, diz Gohn (2006), incluem: o aprendizado político dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; os exercícios e as práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos do cotidiano; e a aprendizagem de conteúdos que possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo ao seu redor.

Em relação à educação formal, na educação não-formal há maior flexibilidade e possibilidade de trabalhar com questões de superação de conflitos que favoreçam a criatividade, abrindo inclusive a possibilidade de despertar os campos de inteligência. Neste sentido, Garcia (apud PARK e FERNANDES, 2005, p. 39) apresenta a educação não-formal como proposta educacional capaz de despertar a potencialidade criativa que existe em cada pessoa de diversas formas, tocando nas origens e alimentando os processos de transformação pessoal, e acrescenta:

A educação não-formal, por ter mais possibilidade de se colocar aberta a ações transformadoras, pode ser uma proposta educacional arrojada, que tem aberturas para conviver com o caos, aproveitando e criando a partir dele, dando oportunidades de que os envolvidos nesse processo educacional desenvolvam experiências de criação e experimentem essa relação com o que não é preestabelecido, aprendendo a conviver livremente com o processo criativo.

Um processo educativo baseado na educação não-formal, traz elementos que contribuem para uma prática significativa pautada na pedagogia social, onde o sujeito constrói sua aprendizagem num contexto pedagógico, além do formal. Para Park e Fernandes (2005), as propostas dessa Educação são espontâneas e podem não ser tão evidentes, não se atendo às fórmulas estabelecidas, podendo inclusive ser não convencionais, inimigas de formalidades, não relativas às leis e às normas como a educação formal.

Garcia (apud PARK e FERNANDES, 2005, p. 35) também descreve a educação não-formal como ‘em construção’ de identidade. Apresenta algumas características e possibilidades, como sua dinamicidade, a diversidade de influências culturais, a abrangência de atuação e áreas, e a liberdade em tratar de questões referentes ao contexto educacional:

[...] não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas

características. Por ter essas propriedades, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando a criação.

Como apresenta o autor, educadores e instituições por vezes entram em choque com esta perspectiva, considerando-o como algo que não vem ao encontro do que é pré-estabelecido, seguro, projetado e planejado, avaliado objetivamente, necessário, obrigatório, descrito em currículos, e que dá resultados palpáveis. Preferem o dever puro ao dever com prazer, com sedução, com alegria, com encanto.

Park e Fernandes (2005, p. 69) trazem presente a desestabilização provocada pela educação não-formal, frente a uma educação formal, por vezes normativa, não livre, não atraente, engessada e que atinge todos os aspectos da conduta, e a sede de limites e disciplina perdidos pela própria atuação de educar, e por uma sociedade que delega tais deveres somente à escola:

Educadores clamam por limites, normas, regras que os deixam respirar de forma não tão sôfrega e aí... os projetos do entorno pregam a tolerância, a busca do prazer, do querer fazer, das não-imposições. Um verdadeiro acinte, uma desconexão. E o paradoxal é que ambos os espaços educacionais pregam que há necessidade de seduzir as crianças, os jovens, os adultos para suas propostas. [...] A força da obrigação pode exercer um domínio sem prazer, morno.

Pelas características próprias de maleabilidade e construção de saberes de uma forma participativa e mais prazerosa, através de partilhas vivenciadas no cotidiano, e pela sua liberdade de ação, a educação não-formal abre questionamentos inclusive na forma pela qual é aplicada a educação formal e se torna parâmetro de reflexão e questionamentos de mudança, já que a educação não-formal tem estratégias semelhantes ao que fazemos em processo de mudança, e que, conseqüentemente, reflete na educação da pessoa, do conhecimento de si mesma, da melhoria de vida, da sustentabilidade, da ecologia, da espiritualidade, da motivação, da conscientização política e social, entre outras.

A educação não-formal também se torna eficaz na superação das desigualdades sociais e na busca de caminhos para superação das mesmas, quando os sujeitos da educação formal saem dos muros da escola e se deixam imbuir pela realidade que os cerca, ampliando o sentido da aprendizagem. Castellar (2009, p. 5) lembra que o aluno ao ser colocado em situação de desafio “é estimulado a estabelecer nexos entre o que aprende e a realidade, o que pode lhe dar instrumentos para romper com as desigualdades”.

3.1.3 Educação Integral: o desafio de conviver e humanizar o aprender

Aprender a viver e conviver são desafios educacionais que não cabem somente à escola, mas incluem a família, grupos e meios de comunicação. Segundo Delors (2003, p. 96), aprender a viver é um dos maiores desafios da educação em uma sociedade de conflitos sociais, culturais e religiosos:

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o problema e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

Neste mesmo sentido, Jares (2002, apud MOSQUERA e STOBÄUS, 2006, p. 130) aborda o “viver juntos” como algo implícito no processo educativo, até por ser a escola, dentre outras instituições, lugar privilegiado de aprendizagens de convivências sociais. O autor afirma que “historicamente, é ao sistema educativo, juntamente com a família, a que é confiado o ensino, para que haja aprendizagem das normas de convivência elementares para viver em sociedade”.

De acordo com Teixeira (1999), a pessoa por si só não se basta. Além de viver, ela é chamada a conviver, sair de si, relacionar-se com os outros. Como afirma Platão, o ser humano é enquanto parte de uma comunidade. Assim, a convivência é uma aprendizagem e possibilidade de educação da sensibilidade, da valorização do diferente, da complementaridade e humanização de relações.

Nas relações sociais, buscando caminhos para a superação dos conflitos, Delors (2003, p. 97) sugere a “descoberta progressiva do outro” e, ao longo da vida, “a participação em projetos comuns”, incentivando a prática letiva de métodos de resolução de conflitos e favorecendo a cooperação entre os jovens, em iniciativas comunitárias, sociais e culturais, através de ações solidárias e humanizadoras:

É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua, porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima global de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país e, sobretudo, em nível internacional, tem tendências de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta

competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação.

Mosquera e Stobäus (1984), para um real conhecimento da realidade social, apresentam um estudo sobre a saúde, desenvolvido por uma equipe das Comunidades de Base (CEBs) da Diocese de Goiás. *O meio grito*, como foi chamado, foi desenvolvido através de encontros de grupo. Segundo Brandão (1981, apud MOSQUERA e STOBÄUS, 1984, p. 13), nesta experiência foi realizado “um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associado ao problema da saúde em Goiás”. O que chamam a atenção de Mosquera e Stobäus (1984, p. 14), neste estudo, foi a pedagogia popular em que ele aconteceu:

O trabalho se enquadra dentro de uma linha proposta pelo próprio Paulo Freire, a pesquisa participante. Nele se considera um elemento fundamental, ouvir diretamente o povo, em seus anseios e suas expectativas. É o próprio Paulo Freire que, em uma exposição realizada no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam, Tanzânia, em 1971, nos chama a atenção que, para melhor entender a realidade, cabe nos introduzirmos dentro dessa realidade e ouvir realmente aqueles que fazem parte da mesma, para poder entender o clima social, cultural e a dinamicidade que dá sentido e valor a uma pesquisa.

Tanto a educação formal como a não-formal são desafiadas a criar culturas humanizadoras. Segundo Mosquera (2011)¹¹, outros aspectos também devem ser educados e desenvolvidos, como a sensibilidade, a afetividade e o cuidado com a educação dos sentimentos, enfim, a educação integral.

Sob a ótica de educação integral, faz-se necessário favorecer espaços de reflexão, partilha, de estudo e de vivência em torno de temas relevantes, como no caso da ecoeficiência e da sustentabilidade, da sensibilidade e espiritualidade, buscando despertar o cuidado essencial do planeta e a superação das desigualdades sociais discrepantes, então existentes. Estes são alguns temas transversais e relevantes que merecem destaque e atenção dentro e fora de um espaço formal.

A educação não-formal surge aí como uma oportunidade de desenvolvimento da educação integral da pessoa. Não é simplesmente complementar para a educação formal, mas uma possibilidade de educação e formação, em si mesma.

Tudo é aprendizagem, conseqüentemente Educação. A mesma acontece em todas as etapas da vida, não somente no período de educação formal. Segundo Marigoni (2007, apud PARK, FERNANDES e CARNICEL, 2007, p. 63):

A aprendizagem humana se faz presente em todas as etapas da vida humana, de maneira multidimensional. A profusão de abordagens e a relevância que tal conceito suscita, desde a discussão filosófica grega até o campo da psicologia e educação, nos

¹¹ Idem, nota 7.

dá conta de sua complexidade. Não obstante, nestas discussões está presente a ideia de que a aprendizagem se inscreve em uma extensa teia de relações, sendo um processo contínuo de formação humana que só termina na morte e que possui a amplitude das instâncias afetiva, cognitiva, social, moral, intelectual e todas as demais que perfazem o que identificamos como dimensão humana da existência. Poder-se-ia compreender que a aprendizagem leva a uma mudança na forma como o ser humano entende e confere sentido ao mundo, podendo transpor limitações as quais anteriores à sua aprendizagem, ‘opacizavam’ o real e destituíam de sentido o contexto no qual se dá sua existência, levando ao seu conhecimento.

A aprendizagem humana acontece nos vários tempos e espaços vitais. Quantas experiências educativas acontecem, dentro e fora dos ambientes escolares e, em se tratando de vida adulta, num percentual bem maior em ambientes não-formais. É importante valorizar a qualidade das relações e os sentidos que elas criam e recriam. Neste sentido, o cultivo da sensibilidade, é possibilidade de humanização.

Na educação da sensibilidade faz-se necessário um constante *aggiornamento*¹² e a criação de espaços afetivos e de momentos especiais de vivência e formação. O professor necessita ser estimulado e valorizado, para que possa olhar com novas perspectivas sua atuação e sua ação transformadora, a partir da valorização de si mesmo, de sua profissão e da construção do conhecimento, que não engloba uma atitude solitária, mas de gestão conjunta da escola e da sociedade.

Da mesma forma é necessário recriar sentidos de vida e realização pessoal na profissão de educar, para que a ação de educar produza bem-estar humano e vital, encontrando sentido no que é realizado e, acima de tudo, na própria vida e em suas realizações, complementa Seligman (2011).

A educação não-formal possibilita, desta e outras formas, aprendizagens construídas a partir da própria experiência de vida.

3.2 EDUCAÇÃO E VIDA ADULTA

Ao tratar de educação na vida adulta, em especial educação da sensibilidade, é imprescindível que sejam aprofundados os fatores do desenvolvimento e da maturidade, sem deixar de considerar os fatores históricos, culturais e sociais que influenciam a existência de cada pessoa. Neste sentido é importante valorizar a dimensão da memória, das lembranças que vêm à tona através do estímulo ou mesmo através de encontros pessoais e grupais.

Marchand (2005) destaca que a vida adulta é o ciclo mais longo da vida humana e, por ser um ciclo, seu estudo não pode ser desarticulado das fases anteriores. Desta maneira, a

¹² Palavra italiana que pode ser traduzida como “atualização”.

educação acontece em todo o decorrer da vida humana, desde o nascer até a morte, levando em conta, porém, que muitas manifestações afetivas se dão antes mesmo do nascimento.

De acordo com Delors (2003, p. 107):

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também de sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assimilada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo da vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. [...] Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dando que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.

Pelo fato de vivermos a maior parte de nossas vidas nas fases da adultez, elas são carregadas de sentidos próprios e desafiadores, como o amadurecimento pessoal, a estabilidade na vida familiar e profissional, a construção de relações socioafetivas, a vivência cultural e religiosa, dentre outras tantas. Referente à produtividade, por exemplo, Levinson (1978, apud MARCHAND, 2005, p. 11) destaca que a vida adulta “é a que melhor mantém segredos na nossa sociedade e, provavelmente, na generalidade da história humana”.

3.2.1 A compreensão de sujeito

Geralmente quando pensamos ou apresentamos uma pesquisa, naturalmente surge a pergunta: Quem são os sujeitos da pesquisa? Quando tratamos de desenvolvimento humano e maturidade humana na adultez também se requer, antes de tudo, compreender a pessoa como sujeito.

Morin (2001, p. 16) traz um pensamento de Heidegger que reflete muito bem nossa falta de compreensão do fenômeno humano: “Nenhuma época acumulou sobre o homem tão numerosos e diversos conhecimentos como a nossa [...]. Nenhuma época conseguiu tornar esse saber tão pronta e facilmente acessível. Mas nenhuma época tampouco soube menos o que é o homem”. Talvez, precisamos entender a correlação que existe entre os mundos interno do sujeito e suas relações com os outros, pois vivemos em uma realidade com falta de conhecimento do humano.

Em um olhar psicológico, o sujeito aparece em sua autonomia, cercado de características pessoais próprias. A partir de um olhar sociológico, o sujeito quase que desaparece, não passa de um instrumento, pois o que vale é a sociedade em si. Morin (2007,

p. 52) recomenda olhar o sujeito a partir da trindade humana, o indivíduo na sua dimensão pessoal, a espécie enquanto biológica, e a sociedade que existe para os sujeitos:

A sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: a cultura e a sociedade permitem a realização dos indivíduos; as interações entre os indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Na necessidade e dependência que um termo tem do outro, além da complementaridade entre si, também são antagônicos. É uma relação dialógica e que, em tensão constante, guiada por regras e princípios éticos e morais, estabelece um fluxo de rotinas sem perder suas próprias identidades e finalidades.

Morin (2007, p. 52) ainda complementa afirmando que:

A relação entre os três termos é dialógica: significa que o complementar pode tornar-se antagônico. Assim, a sociedade reprime, inibe o indivíduo; este aspira a emancipar-se do jugo social. A espécie possui os indivíduos e os constringe a servir às suas finalidades reprodutoras e a dedicar-se à progenitura, mas o indivíduo humano pode escapar à reprodução e ainda assim satisfazer sua pulsão sexual, sacrificando a prole ao egoísmo.

Pela irreduzibilidade entre os termos dessa trindade e ligação que existe entre um e outro, se estabelece a complexidade humana. Ao mesmo tempo há uma série de influências entre um campo e outro, entre um termo e outro. O que por ora, como o toque de mão é corporal, biológico, ao mesmo tempo é cultural e social. Como refere o próprio Morin (2007), até mesmo as doenças corporais geralmente são carregadas de vertentes somáticas, psíquicas e ecológicas ou sociais, em especial pelas causas geradas em um ambiente urbano, por vezes hostil.

Não obstante sendo parte da sociedade, o ser humano carrega o todo da vida humana em suas dimensões e características e mesmo que se correlacione com o mundo social e esteja ligado a ele, e por ele influenciado, o sujeito tem sua autonomia. Isso é visível inclusive quando se observa sujeitos vivendo em uma mesma situação social, mas com atitudes e comportamentos bem distintos um do outro diante da vida e dos fatos que acontecem.

Para Morin (2007, p. 73):

O indivíduo é irreduzível, sendo aberrante qualquer tentativa de dissolvê-lo na espécie e na sociedade. É o indivíduo humano [...] que dispõe das qualidades do espírito e mesmo de uma superioridade em relação à espécie e à sociedade, pois só ele tem a consciência e a plenitude da subjetividade. A possibilidade de autonomia individual atualiza-se na emergência histórica do individualismo, mesmo permanecendo inseparável do destino social e histórico.

Em relação à existência, nenhum sujeito pode ocupar o lugar que outro sujeito ocupa. Situar-se no mundo, é ocupar um lugar central nele, egocêntrico, que só o sujeito pode ocupar. Decorre disso também que quando um sujeito assume sua identidade de sujeito, as relações e decisões são pessoais. Podem até ser influenciadas pelo social, mas não tiram a liberdade

interior, ou de decidir por si próprio. É uma questão de maturidade pessoal, e Morin (2007, p. 75) considera que:

Nenhum outro indivíduo pode dizer Eu em meu lugar, mas todos os outros podem dizer Eu individualmente. Como cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, essa unicidade singular é a coisa humana mais universalmente partilhada. Ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais em comum.

Cada pessoa é responsável primeira pela sua existência. Como ser único, no Universo, partilha sua própria existência no reconhecimento da existência do outro, enquanto outro, e em sua identidade própria, assim como o é em si mesmo.

3.2.2 Desenvolvimento humano e adultez

Como vem sendo constatado em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, pelas melhorias de vida em todas as fases, a adultez é o ciclo cronológico mais longo. É importante, nesta fase, dar atenção ao desenvolvimento humano, para entender melhor os mecanismos e as possibilidades do próprio desenvolvimento e da educação das diversas aptidões e inclinações, e, no caso desta pesquisa, na educação da sensibilidade.

O fato de a população estar ficando adulta, conforme Delors (2003), requer que nos preparemos para melhor conviver, e atender às necessidades desta realidade que está surgindo. Assim como há preocupação de ter escolas, pedagogos e pediatras para as crianças, é necessário também preparar e cultivar um *habitat*, através de políticas educacionais apropriadas, para melhor atender a população adulta.

Schaie e Willis (2003, p. XI) expõem em seu livro o aumento da longevidade, acompanhado do aprofundamento científico de toda idade adulta, das demandas surgidas a partir desta realidade, e a necessidade de melhor atender a adultez tardia:

O aumento da longevidade e a necessidade de compreender suas ramificações deram lugar a uma quantidade considerável de investigação científica, sobretudo durante as últimas quatro décadas. Nas universidades tem aumentado a demanda de cursos orientados ao período da idade adulta. Explorar o desenvolvimento da carreira profissional, do matrimônio, da vida familiar e o funcionamento psicológico na medida em que se vêm afetados pela sociedade atual em mudanças contínuas, converteu-se em uma questão-chave.

Por ser um processo complexo, há muitas discussões no que se refere às etapas da vida adulta, especialmente no período-tempo, compreendido entre uma fase e outra. Levinson (apud MARCHAND, 2005, p. 19) apresenta a idade adulta dividida do período que compreende dos 20 anos aos 70 anos:

Este período é usualmente dividido em fases. A fase de jovem adulto compreende o período de vida entre os 20 e os 40 anos; a fase da meia-idade compreende o período

de vida entre os 40 e os 60 anos; a fase final da vida adulta compreende o período de vida dos 60 aos 70 anos.

Segundo Levinson a fase subsequente, a partir dos 70-80 anos até a morte é designada como velhice, ou terceira/quarta idade.¹³

Mosquera (1987) apresenta a vida adulta nas etapas do adulto jovem, adulto médio e velhice. Atualmente o professor Dr. Mosquera, nas suas colocações, em aulas, apresenta o termo “adulto tardio”, ao invés de “velhice”, incluindo mais ainda o sentido da idade adulta a partir da fase de adulto jovem até a morte.

Caio Cigana (2012, p. 1) publicou uma matéria, no *Caderno Dinheiro* do Jornal Zero Hora, afirmando que:

A transformação do perfil etário do país nos últimos 10 anos mudou o retrato do mercado de trabalho. De forma acelerada, o Brasil faz a transição de uma nação jovem para uma população cada vez mais madura. E o ritmo de envelhecimento traz novos desafios ainda maiores à nação no futuro. Para o Governo, a grande tarefa será o estímulo a aposentadorias mais tardias, como a possibilidade discutida da adoção da idade mínima.

Marchand (2005), a partir da questão *declínio intelectual: mito ou realidade?*, apresenta que, a resposta à questão, nos anos 70 seria *realidade*, mas que pelos estudos realizados e realidades vividas, o envelhecimento depende da realidade de cada pessoa. Segundo a autora (p. 68),

[...] não é um processo homogêneo que afetaria da mesma maneira as diferentes capacidades, havendo pessoas, sobretudo que desenvolvem intensa atividade intelectual, que não perdem capacidades intelectuais, durante todo o seu ciclo de vida. [...] estes dados tiveram repercussões importantes no modo como, em certos países, se passou a encarar os sujeitos mais velhos, e o seu contributo para a sociedade.

Segundo o Professor Mosquera (2011)¹⁴, mesmo frente à crescente taxa de desemprego na Espanha, nos últimos anos, as empresas espanholas estão recontratando pessoas com a idade adulta tardia (em torno dos 70 anos de idade), pelo fato de serem competentes, responsáveis e terem conhecimento amplo da realidade, entre outras características, e afirma que este acontecimento “*seria a consagração da pessoa no envelhecimento*”.

Cigana (2012, p. 1) ainda apresentou em sua matéria, do dia 02 de setembro de 2012, a crescente percentagem de pessoas acima dos 50 anos no mercado de trabalho:

Em apenas uma década, jovens e pessoas com idade a partir dos 50 anos inverteram os lugares na composição da força de trabalho. Em maio de 2002, os indivíduos de

¹³ No Brasil os adultos tardios são chamados de idosos. E em se tratando de idades a lei brasileira considera uma pessoa idosa após os 60 anos de idade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, Art. 1º), o que, atualmente, é no mínimo discutível, mesmo que na maioria das regiões mais pobres do país esta idade seja alcançada por uma minoria. Um dos problemas culturais e sociais em nosso país é vincular a fase da vida adulta tardia ao tempo da aposentadoria por idade, aos 60 anos para as mulheres e aos 65 anos para os homens, o que não traduz, na maioria dos casos, a funcionalidade da pessoa.

¹⁴ Idem, nota 7.

18 a 24 anos eram 19,9% da população economicamente ativa nas seis principais regiões metropolitanas, entre as quais a de Porto Alegre. No mesmo mês deste ano, esse percentual caiu para 14,7%. No sentido inverso, a participação das pessoas com 50 anos ou mais saltou de 14,2% para 21,4%. Apesar da percepção de maior dificuldade de recolocação, a faixa de trabalhadores que ultrapassou meio século de vida também é a de que, nestes 10 anos, apresentou a mais significativa queda no desemprego e o maior avanço no número de ocupados.

Em se tratando de estudo do desenvolvimento humano, na opinião de Marchand (2005, p. 28), Eric Erikson “foi um dos primeiros autores a estudar o desenvolvimento ao longo do ciclo da vida”. Para Erikson, ressalta Marchand (2005), o desenvolvimento resulta dos instintos inatos na pessoa e a interação com o meio social e à medida que o indivíduo se desenvolve vai estabelecendo novas exigências. Sua teoria estuda o desenvolvimento da identidade, de uma forma gradual, passando por um contínuo de oito fases vitais. Segundo o psicólogo, o desenvolvimento ocorre por meio de crises que levam à mudança. Quando a crise é resolvida de forma positiva, fortalece a pessoa, não obstante, se a crise é resolvida de forma negativa, fragiliza a pessoa.

Esta é uma visão relevante, em relação ao desenvolvimento e à educação como desafios e superação de crises, a fim de a pessoa se preparar para a vida, formando identidade. Por outro lado, sabemos que as circunstâncias sociais, na atualidade, divergem de regiões, países, continentes, por mais que estejamos dentro de um processo de globalização.

Para Peter Russell (2010, p. 24), nossa identidade deriva da história pessoal, das circunstâncias e *status* social, dos aspectos culturais, de nossa educação e das nossas crenças, e, por isso, também é vulnerável. No caso das pessoas conscientes que são capazes de entrar na dimensão de sua profundidade¹⁵, e superar a sensação artificial e vulnerável de identidade, há uma profunda experiência de libertação, o que gera “mais espaço para a compaixão, a humildade, a sabedoria e a capacidade para responder a situação no que a mesma requer”.

Mosquera (1987, p. 83-84) considera que o ingresso na vida adulta é mais um conceito social do que cronológico. O autor apresenta a vida adulta como a que inicia em uma série de resoluções de tarefas até o seu declínio, com a fase do adulto tardio, que por influências sociais e políticas, em nossa cultura ocidental, vai perdendo a produtividade e, inclusive diminui a autoimagem.

As razões que nos levam a expressar esta temporalidade se prendem ao fato de que a adolescência é cada vez mais um conceito social e a sua duração só se encerra com a resolução dos problemas profissionais e afirmação de si mesmo na profissão. Por outro lado o adulto jovem se caracteriza por uma série de tarefas problemáticas que abrangem um longo feixe de comportamentos que não se encerram subitamente e que muito menos representam a finalização de aspectos maduros ao comportamento. [...] Os 40 anos de idade inauguram uma nova fase que se dá com a crise existencial.

¹⁵ Boff (2012) chama a espiritualidade de *dimensão do profundo*.

[...] Se supõe que o adulto médio já tem configurado, praticamente, todo o seu mapa de vida e aja muito mais preso aos determinantes e padrões de sua geração e às obrigações sociais. A velhice [*adulto tardio*], cremos, se inicia com a perda acentuada do vigor físico e especialmente, na nossa cultura, com a aposentadoria que representa um declínio de produtividade e de autoimagem.

Por muito tempo a ênfase dada ao desenvolvimento humano foi à infância e adolescência, inclusive no que se refere ao desenvolvimento psicológico. Segundo Marchand (2005) muitos autores e estudiosos defendiam que o desenvolvimento terminava antes da vida adulta e que a partir dela haveria um declínio constante. Foi uma concepção reducionista, que só levava em conta a idade cronológica e desconsiderava a idade funcional, dando atenção somente às capacidades adquiridas na fase da infância e juventude e desacreditando que haveria desenvolvimento nas fases seguintes. Contrária a esta concepção, atualmente, há um reconhecimento de que o desenvolvimento humano acontece durante toda a vida, com algumas dimensões crescentes, e outras declinantes. A autora acredita que (p. 11):

Defende-se, atualmente, uma concepção de desenvolvimento psicológico ao longo de toda a vida e advoga-se que, durante a vida adulta e na terceira idade, se desenvolvem certas dimensões da cognição e do eu, enquanto outras declinam. A perspectiva do ciclo de vida (*life-span psychology*), ao mostrar que a vida adulta possui uma gênese própria e características evolutivas específicas, deu um contributo decisivo para o estudo deste período de desenvolvimento. A esta perspectiva se deve o interesse pela análise das etapas de maturidade e de envelhecimento, tradicionalmente pouco ou nada estudadas pela Psicologia do Desenvolvimento.

Levinson (apud MARCHAND, 2005) afirma que talvez a vida adulta, em relação às fases anteriores, seja a fase da vida com maior generalidade, por mais que ainda haja uma ideia que a juventude seja a fase de maior vitalidade, o que é discutível. Levinson (apud MARCHAND, 2005, p. 19) acredita que:

A vida adulta, ao invés do que acontece durante a infância e a adolescência, é marcada pelo desempenho de papéis que derivam da assunção de diversas e exigentes tarefas – familiares, profissionais, sociais, políticas – algumas das quais complexas e deficientemente estruturadas, com fortes vínculos com o desenvolvimento do Eu e com a dimensão cognitiva dos sujeitos.

Marchand (2005) apresenta algumas perspectivas que analisam o desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso. A autora destaca as perspectivas psicométrica, piagetiana, neopiagetiana, do ciclo da vida (*life-span*) e do processo da informação. As duas últimas perspectivas apresentam uma concepção evolutiva e constante, menos cronológica e mais funcional.

Entre alguns princípios, a perspectiva do ciclo de vida defende que o desenvolvimento acontece durante toda a vida, do nascimento até a morte havendo, neste percurso, ganhos e perdas. Dentre os ganhos da vida adulta, especialmente do adulto tardio, a sabedoria é a mais

destacada. Outro princípio defendido por esta teoria é o do desenvolvimento, que Marchand (2005, p. 15) denomina

[...] multidirecional (isto é, existem múltiplas vias, pelas quais o desenvolvimento se efetua), multidimensional (isto é, o desenvolvimento ocorre em diferentes dimensões – desenvolvimento físico, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento social) e contextual (isto é, o contexto exerce um papel determinante no desenvolvimento, resultando este último de complexas interações entre os sujeitos e os contextos em que vivem).

A segunda perspectiva, destacada por Marchand (2005), é do *processamento de informações*, que dá maior atenção aos processos pessoais, efetuando microanálises, e que examine os processos que os sujeitos utilizam na execução de tarefas intelectuais. Esta perspectiva analisa de forma mais minuciosas os processos de informação e processamento interno do sujeito, levando em conta estratégias empregadas, processos mentais e representações.

As duas perspectivas concebem a vida adulta como um processo de desenvolvimento funcional e interativo. Isto requer abertura constante e existencial por parte da pessoa, para sua aprendizagem, a partir das relações e dos fatos que acontecem na realidade, na história de cada um e no contexto vital onde ela se desenvolve.

3.2.3 Amadurecimento e Aduldez

Em cada faixa etária há níveis de maturidade adequados. Cada sociedade, cultura, caminho religioso, também tem seus parâmetros de maturidade humana, ética, moral, cultural, dentre outros. São esperados, a partir destes parâmetros e expectativas, que a pessoa apresente certos níveis de maturidade que, de certa forma, são adquiridos pelo convívio e educação.

Mosquera (1987, p. 82) chama a atenção de que o desenvolvimento humano e a maturidade, na formação da personalidade, consistem em configurar-se com o homem natural e acompanhar um processo de autoaprendizagem:

O desenvolvimento humano de cada indivíduo corre, passo a passo, com a configuração da pessoa em nível de homem natural, mas o homem natural maduro precisa desenvolver um poderoso caráter e uma personalidade adequada. A formação da personalidade consiste em um processo de autoaprendizagem que conduz à realização e a um ideal de vida.

A maturidade é um desafio em todo o processo vital da pessoa e não se restringe à fase que a pessoa está vivendo, mas vai se construindo em cada etapa da vida.

Mosquera (2011)¹⁶ considera que uma criança pode ser considerada mais madura, em sua infância, do que um adulto jovem na expectativa de maturidade esperada para sua idade. Diretamente ligada ao desenvolvimento, como vimos na questão cultural e condições de vida, o período da adolescência pode se alargar consideravelmente em situações sociais diferenciadas, referente à qualidade de vida ou pela dependência familiar.

O que se constatava há algum tempo, afirma Mosquera (1987), é que a maturação adulta acontecia de uma forma mais rápida na população camponesa. Hoje esta realidade acontece frequentemente nas camadas sociais mais baixas, naquelas que por vezes não têm as necessidades básicas supridas e buscam a sobrevivência por iniciativa própria. Os fatores que levam a um amadurecimento maior ou menor, além da vontade afetiva de cada pessoa, são os mais variados possíveis, influenciados pela situação social, cultural, e hoje muito forte, pela situação econômica. O ingresso na vida adulta está sendo muito flexível, sem contar que pelos processos de maturação muitas pessoas adultas têm atitudes adolescentes. Por isso a entrada na vida adulta, que é considerada adulez jovem, por ser uma fase intermediária, carrega muitos traços da etapa anterior. Para Mosquera (1987, p. 79) “esta etapa do desenvolvimento psicológico não é feita de maneira instantânea e não se dá também da mesma forma em todos os indivíduos”.

Segundo Whitbourne e Weinstock (1979, apud MARCHAND, 2005), a maturidade na vida adulta é reconhecida pela conduta pessoal, o que define a chamada maturidade psicológica, a mesma associada aos processos emotivos e cognitivos.

De acordo com Neri (1993), há uma ligação muito próxima entre maturidade e idade funcional, em que o sujeito é considerado pelas suas relações e capacidade de adaptação ao meio em que vive. É importante perceber, a partir da conduta pessoal, se a pessoa é madura ou não.

Neste aspecto, Mosquera e Stobäus (1984, p. 11), chamam a atenção para a saúde psíquica da pessoa, como resultado de uma busca de autoconhecimento e autoaceitação. Não é possível, na idade adulta, amadurecer, sem exercer atitudes de cuidado e consciência de si mesmo:

[...] um aspecto psíquico sadio da personalidade seria a capacidade que a pessoa desenvolveria de conhecer, de procurar modificar partes do seu comportamento, que a levariam a entender que ela se dá conta, se modifica e se aceita. Podemos dizer que uma pessoa é mais sadia psicologicamente quando desenvolve um autoconhecimento progressivo que a leva também a uma autoaceitação e redonda, como corolário, em uma consistência interna, que é sinônimo de autoconhecimento e, sobretudo, de preservação da sua saúde.

¹⁶ Idem, nota 7.

Mosquera (2011)¹⁷ apresenta a maturidade na idade adulta, como um dos problemas educacionais de desenvolvimento da pessoa e um dos desafios educacionais, que se refere à preparação de educadores, especialmente à saúde emocional. O autor complementa dizendo que:

A maturidade não é um problema de idade, de classe social, de educação, ela é um problema de desenvolvimento do ser humano a partir do seu processo autoeducativo. É um processo muito difícil. Há maturidades, em vários processos da vida. Uma criança pode ter um bom nível de maturidade, e um adulto não. Somos preparados didaticamente e tecnicamente, mas não psicologicamente. Quem nos prepara para assumir a vida adulta, lidar com crianças, adolescentes e adultos de outras faixas etárias? Chegará um momento de sua vida que seremos responsáveis pelas gerações que estão vindo. Quem prepara os professores psicologicamente para a exaustão de uma aula? Quem prepara a criança e o jovem para a vida adulta para tratar dos problemas pessoais? Hoje descobre-se uma grande quantidade de doenças. A quantidade de professores que pedem licença para não trabalhar é assustadora.

Há que se valorizar a educação em sua totalidade, em especial no educar para a humanidade, para ser gente, e este é o maior desafio numa sociedade desumana. Como afirma Mosquera nas disciplinas que ministra: “não nascemos humanos, nos tornamos humanos”. Aqui está o primeiro sentido da Educação, tornar humana a pessoa. Noutro sentido, podemos nos tornar desumanos, desnudos da própria potencialidade interior de humanidade. O desafio que se impõe no campo relacional professor/aluno traz consequências ainda maiores de mal-estar docente e de doenças que, em grande parte, se tornam crônicas. Encontram-se nesta relação maturidades e imaturidades e o que acontece é que nem sempre é possível reagir de forma madura diante de um problema ou situação como, por exemplo, uma agressão provinda de uma situação de descontrole emocional. Nos últimos anos, algumas situações apresentadas na mídia são de verdadeiras guerras de gangues em ambiente escolar ou mesmo de agressões a professores e alunos. Numa sociedade que tem dificuldades de estabelecer e viver limites, o desafio é estar preparados e maduros, inclusive, para estas situações e, como já foi destacado, segundo Mosquera, é necessário educar para a vida e para a superação dos desafios e conflitos que ela nos apresenta.

Um processo de desenvolvimento maduro na idade adulta contempla a formação da personalidade, a educação emocional, o cultivo da afetividade, da sensibilidade e dos sentimentos.

Como bem abordam Schaie e Willis (2003), a idade adulta é caracterizada pela formação de um núcleo familiar ou de grupos que fortaleçam os vínculos afetivos e suas responsabilidades. As buscas, os desejos, os projetos vitais passam por este caminho, quando amadurecidos. Tanto nos grupos de responsabilidade familiar, como no campo da educação

¹⁷ Idem, nota 7.

formal e em outros grupos, é necessário que as emoções e os sentimentos sejam compartilhados e valorizados, e ao mesmo tempo, se faz necessário refletir o que estas relações propiciam em relação ao amadurecimento e bem-estar pessoal.

Marchand (2005) destaca vários autores, dentre eles Baltes e Smith, Clayton e Birren, Holliday e Chandler, Kramer, Sternberg, que estudaram as competências que os adultos devem desenvolver para resolver problemas complexos. Os autores destacam a virtude da sabedoria, dentre as competências, e a atribuem a sujeitos que gerenciam bem situações dificilmente estruturadas. Marchand (2005, p. 135) ainda comenta que:

A recente abordagem psicológica deste conceito (até então a sabedoria tinha sido estudada no âmbito da filosofia e da teologia) articula-se com os estudos desenvolvidos no âmbito da cognição do adulto, os quais sugerem, [...] que as estruturas cognitivas se continuam a desenvolver e a diferenciar durante a vida adulta. A sabedoria, enquanto atributo das pessoas que se encontram na maturidade e dos idosos, é uma manifestação desse desenvolvimento.

Segundo Marchand (2005), o significado corrente de sabedoria relaciona-se com uma forma específica de saber. A autora traz presente as ideias de Csikszentmihalyi e Rathunde (1990, apud MARCHAND, 2005, p. 135- 136), que caracterizam a pessoa que tem maturidade e sabedoria como aquela

(1) que não se ocupa com fenômenos superficiais, mas com verdades universais; (2) que se esforça por compreender como os diversos aspectos da realidade se relacionam entre si; (3) que pressupõe uma ordem hierárquica de verdades e de ações que se orientam para essas verdades.

As características apontadas por Csikszentmihalyi e Rathunde (1990, apud MARCHAND, 2005) vêm ao encontro de um conceito de pessoas maduras na idade adulta. Os três pontos, em especial os dois primeiros, trazem presente aspectos fortes de maturidade, inclusive na dimensão espiritual, identificando pessoas que buscam viver com profundidade as razões, os fatos e os sentidos que trazem. Outras características, destacadas por Marchand (2005), como sendo de pessoas sábias são: o saber ouvir, aprender com os próprios erros, compreender os erros dos outros, e desenvolver altas habilidades interpessoais.

A pessoa, na fase adulta, é confrontada com resolução de problemas, inclusive auxiliando a outras pessoas, sejam elas de sua faixa etária ou não, mas é dentro da idade funcional e por vezes cronológica, que a sociedade espera por representatividade.

Neste sentido, em relação à idade adulta, conforme Baltes e Smith (2005 apud MARCHAND, 2005, p. 136), são diversas as situações que fazem apelo à sabedoria:

(1) situações em que o sujeito deve tomar decisões complexas sobre a própria vida; (2) situações em que o sujeito é solicitado a ajudar os outros a decidir; (3) situações em que o sujeito é confrontado com a necessidade de gerir questões sociais deficientemente estruturadas; (4) situações em que o sujeito coloca questões sobre assuntos de natureza espiritual e sobre si próprio.

Em questão de maturidade, Marchand (2005) cita autores, como Kramer e Pascual-Leone, que desenvolvem a conceituação de sabedoria em que as dimensões cognitivas e afetivas estão integradas com as experiências de vida. Pascual-Leone (apud MARCHAND, 2005, p. 142) “advoga que a origem do movimento em direção à sabedoria, isto é, do crescimento para a maturidade humana, se encontra na disposição do sujeito para se desenvolver e transcender (Will to be)”.

Marchand (2005) apresenta a vida adulta e a terceira idade como fase de intenso desenvolvimento humano. A maturidade humana passa pelo processo de aprendizado de toda a vida e acontece em forma de integridade e sabedoria no ciclo de vida adulta. A autora recorre a Erikson (apud, Marchand, p 155) que apresenta vida adulta como “uma inteligência que alcança a maturidade, um saber que se acumulou, um juízo maduro, uma ampla compreensão”.

3.2.4 A importância do desenvolvimento da sensibilidade na adultez

Tratar do tema da sensibilidade no desenvolvimento humano é ir ao encontro da própria essência do humano. Morin (2007, p. 120) afirma que “tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade”, e acrescenta (p. 121): “O contato afetivo com os pais desaparece rapidamente entre os mamíferos, mas dura toda a vida entre os humanos, assim como a necessidade de amizade e de amor”.

A manifestação dos sentimentos e a expressão da afetividade de forma madura contribuem para a educação da sensibilidade. É uma forma de se sentir humano e sentir a humanidade no outro.

Mosquera e Stobäus (2009), em seu capítulo *Educação pela Afetividade: considerações para futuros educadores* abordam a questão da afetividade, através da expressão pessoal dos sentimentos e pelas manifestações que estes provocam. O mesmo pode ser aplicado à sensibilidade. É possível perceber se uma pessoa é sensível ou não pela manifestação de suas atitudes, dos seus sentimentos, ou pela sua negação, como destacam os autores (p.51):

A afetividade, sendo então expressão dos sentimentos, reflete as relações entre as pessoas, e é essencial para a atividade vital, no mundo circundante. Pelas modificações de sentimentos e em sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude de cada ser humano, frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço. Por outro lado, a vida afetiva propicia-nos pistas para conhecer o tipo de personalidade que desenvolvemos, que educação recebemos durante a nossa vida.

Observando as atitudes e comportamentos sociais atuais, a educação da sensibilidade é um desafio. Já não causa inquietação à maioria das pessoas, ver outras pessoas vivendo nas ruas em condições sub-humanas, crianças em situação de abandono, meninas e meninos sofrendo exploração sexual. A violência, os homicídios, tornaram-se rotina social. Até mesmo as vítimas da violência despertam poucos sentimentos de compaixão à sociedade. Tudo isto, está na esfera da normalidade social e não provoca impacto para maioria das pessoas. Os meios de comunicação social dão ênfase ao que impressiona e dificilmente elevam o acontecimento à esfera da sensibilização. Por isso, por mais que seja óbvia a importância da educação da sensibilidade, ela é um tema desafiador, carregado, geralmente de subjetividade, como o são a afetividade, as emoções e os sentimentos.

Em confronto às relações técnicas e institucionais desenvolvidas com intencionalidade em nossa sociedade, uma atitude de carinho e de atenção é um diferencial capaz de marcar toda uma vida. É o que relata Dossey (2010, p. 56) em um fato que lhe ficou marcado na memória:

El acontecimiento personal más profundamente curativo que recuerdo tiene que ver con una enfermera que me cuidó cuando estaba saliendo de la anestesia que siguió a una apendicectomía. La operación fue una cuestión precipitada que tuvo lugar en el Student Health Center de la University of Texas en Austin, en donde estaba preparándome para entrar en la facultad de medicina. No conocía al cirujano, porque el consideraba que el encuentro era innecesario, y tampoco me presentaron al anestesista, porque estaba demasiado ocupado. La cuestión es que, cuando desperté, estaba ansioso, solo y dolorido. Todavía no sabía quién era mi médico y lo que había ocurrido durante la operación. La enfermera me sostenía sencillamente la mano y su contacto persistente me transmitía –de manera silenciosa, poderosa e inequívoca- la sensación de que todo iba a salir bien. Eso fué todo. El dolor se desvaneció, junto a la ansiedad y la sensación de aislamiento. Este simple acto está grabado a fuego en mi memoria como un claro ejemplo del poder de la compasión.

A sensibilidade tem poder curativo. Neste fato que acabamos de citar, a atitude do ‘cirurgião’ é técnica, o que acontece frequentemente nas relações, tanto na área da Saúde – com maior frequência – como na área da Educação. É muito comum encontrar profissionais que se relacionam de uma forma simplesmente técnica, sem demonstrar qualquer afeto. De acordo com Dossey (2010, p. 66) “una crítica habitual de los profesionales sanitarios es que no cuetan con el tiempo ni com los recursos necesarios para proporcionar el adecuado cuidado físico y, mucho menos todavía, para establecer un vínculo compasivo y empático con el paciente”.

Muitos justificam suas atitudes não afetivas e de atenções devidas, pela falta de tempo e de condições externas. Relações técnicas, sem afetividade, em momentos de complexidade como o relato acima apresentado, geram medo e insegurança. Do contrário, o fato de alguém, como foi destacado na atitude da enfermeira, que mesmo em silêncio está presente, transmite

segurança e tranquilidade, ainda mais pela atitude de compaixão, que por ser sensível, consegue sentir o sofrer do outro, e conseqüentemente prestar um atendimento mais eficaz e integral à pessoa.

Damásio (1996) chama a atenção à cultura da dualidade, da fragmentação e acima de tudo à supervalorização da razão, sem levar em conta os sentimentos e as linguagens do corpo. Visões cartesianas da realidade e da vida não contemplam o todo e, muitas vezes, não atingem o objetivo que as ciências ou os serviços públicos são destinados a alcançar. Profissionais e especialistas, pela atuação exclusiva à sua área, perdem a oportunidade de ter uma visão orgânica das pessoas tanto na Saúde quanto na Educação, deixando de conhecê-las e auxiliá-las em seu desenvolvimento integral. A crítica do autor a Descartes chama a atenção de que esta atitude cartesiana se repete muito, em nossa sociedade (p. 282):

A ideia de uma mente desencarnada parece ter também moldado a forma peculiar como a medicina ocidental aborda o estudo e o tratamento da doença [...]. A divisão cartesiana domina tanto a investigação como a prática médica. Em resultado, as conseqüências psicológicas das doenças do corpo propriamente dito, as chamadas doenças reais, são normalmente ignoradas ou levadas em conta muito mais tarde. [...] é curioso pensar que Descartes contribuiu para a alteração do rumo da medicina, ajudando-a a abandonar a abordagem orgânica da mente-no-corpo que predominou deste Hipócrates até o Renascimento. Se o tivesse conhecido, Aristóteles teria ficado irritado com Descartes.

Reconhecendo a importância da inteligência emocional, Goleman (1995, p. 198- 199) apresenta em sua obra, *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, duas considerações que devem ser levadas em conta, no campo da medicina natural, para que esta seja mais eficaz e contemple a pessoa também na dimensão psicológica:

1. Ajudar as pessoas a lidar melhor com seus sentimentos perturbados – ira, ansiedade, depressão, pessimismo e solidão – é uma forma de prevenir doenças. [...]
2. Muitos pacientes podem beneficiar-se mensuravelmente quando suas necessidades psicológicas são cuidadas juntamente com as puramente médicas.

O autor sugere um maior envolvimento humano no campo da medicina natural, numa visão ampliada e integral que envolve os sentimentos, as emoções e a atenção às necessidades psicológicas da pessoa. A partir dos estudos apresentados em sua obra, sobre o poder que as emoções exercem nas pessoas, em especial na recuperação ou perda de saúde, Goleman (1995, p. 200) destaca:

Se as constatações sobre emoções e saúde significam alguma coisa, é que não é adequada a assistência médica que ignora como as pessoas *se sentem* enquanto combatem uma doença crônica ou séria. É hora de a medicina aproveitar mais, metodicamente, a vantagem da ligação entre emoção e saúde. O que hoje é exceção pode – e deve – fazer parte da tendência geral, para que uma medicina mais atenciosa nos chegue a todos. No mínimo, isso tornaria a medicina mais humana. E, para alguns, pode apressar o curso da recuperação. “Compaixão”, como disse um paciente numa carta a seu cirurgião, “não é só segurar a mão. É um bom remédio”.

O fato de que atitudes decorrentes da sensibilidade humana auxiliem em processos educativos e até no campo da saúde (na cura de doenças) não garante que elas sejam levadas em conta na realidade.

Dossey (2010, p. 59) em seu artigo *Compasión y curación*, apresenta a compaixão e empatia como atitudes e fruto de pessoas espiritualizadas e reconhece que, mesmo sendo comprovadamente auxiliares e decisivas em processos de reestabelecimento físico e emocional, ainda são desmerecidas nas práticas profissionais:

Obviamente todo el mundo habla de la importancia de la compasión y la empatía, y hasta los profesionales sanitarios reconocen su extraordinaria importancia. Pero cuando nos golpea una enfermedad seria, suele concedérsele menos importancia que a las intervenciones físicas como al tratamiento farmacológico y quirúrgico. Pero, como veremos, es mucha la evidencia que sugiere la extraordinaria correlación existente entre la compasión y la empatía, sus resultados positivos sobre la salud y sus efectos fisiológicos mensurables en personas enfermas, por más que el individuo no sea consciente de ellas. Por tanto, no deberíamos desdeñar a la compasión y la empatía como sutilezas opcionales del cuidado médico, sino como elementos clave que promueven la recuperación de cualquier enfermedad.

Dossey (2010) apresenta uma pesquisa realizada nas Ilhas do Havaí, pela cientista Jeanne Achterberg, pesquisadora dos Métodos Indígenas de Cura. A pesquisa foi realizada no *North Hawaii Community Hospital de Waimea*, durante sessões de ressonância magnética de pacientes com alguma enfermidade e contou a colaboração de oito curandeiros indígenas. Os resultados dos que eram acompanhados pelos curandeiros, foram percebidos em variações da própria ressonância magnética, comprovando haver incidência, pelas atitudes sensíveis, de melhora nos pacientes referidos.

Outras duas experiências científicas, destacadas por Goleman (1995), são referidas a Chris Petesson e um grupo que o acompanhou. Petesson e grupo realizam as pesquisas com pessoas que sofreram um ataque cardíaco e com pacientes que receberam a implantação de ponte safena. Os cientistas apresentaram as vantagens de se ter sentimentos positivos e o perigo de se ter sentimentos negativos, referentes à recuperação e à própria sobrevivência de pessoas que passam por processos traumáticos e risco de morte.¹⁸

Levando esta reflexão ao campo da Educação, em relação à formação de educadores, Mosquera e Stobäus (2009, p. 41), destacam a importância da educação afetivo-emocional.

¹⁸ Como acontece com a depressão, há custos médicos para o pessimismo – e vantagens correspondentes no otimismo. Por exemplo, 122 homens que tiveram um primeiro ataque cardíaco foram avaliados quanto ao seu grau de otimismo ou pessimismo. Oito anos depois, dos 25 mais pessimistas, 21 haviam morrido; dos 25 mais otimistas, apenas seis. A perspectiva mental deles revelou-se um melhor predictor de sobrevivência do que qualquer outro fator médico de risco, incluindo a extensão do dano causado ao coração no primeiro ataque, bloqueio de artéria, nível de colesterol ou pressão do sangue. E em outra pesquisa os pacientes mais otimistas entre os que iam passar por uma cirurgia de ponte de safena tiveram uma recuperação muito mais rápida e menos complicações médicas durante e após a cirurgia do que a maioria dos pacientes mais pessimistas (PETESSON, *apud* GOLEMAN, p. 192).

Alertam, na perspectiva de educação aberta e crítica, a educadores e a quem está se preparando para esta profissão, que, além do mundo que nos rodeia e a parte cognitiva, “existe todo um ‘mundo emocional’, entre os seres humanos em interação no espaço escolar”. Eles abordam a importância do tema ligado aos campos da Neurologia e Neuropsicologia, e destacam a importância da Psicologia Positiva, como uma nova visão, positiva, frente aos desafios da vida e educação.

Goleman (1995) salienta a proeminência do coração sobre a mente em momentos cruciais da vida, como o é a manifestação de alegria em um encontro com alguém de importância para a pessoa, ou o nascimento de um filho, a perda de alguém querido ou mesmo a dor da partida. Como expoente do estudo da inteligência emocional, a partir de estudos sociológicos, o autor destaca algumas emoções mais frequentes na vida das pessoas: ira, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, repugnância e vergonha. Ele apresenta um fato, em que retrata muito bem a importância da educação emocional e o conhecimento de si (p. 59):

Um guerreiro samurai, conta uma velha história japonesa, certa vez desafiou um mestre Zen a explicar o conceito de céu e inferno. Mas o monge respondeu-lhe com desprezo:

- Não passas de um rústico... não vou desperdiçar meu tempo com gente de tua laia! Atacado na sua própria honra, o samurai teve um acesso de fúria e, sacando da bainha a espada, berrou:

- Eu podia matar-te por tua impertinência.

- Isso – respondeu calmamente o monge – é o inferno.

Espantado por ver a verdade no que o mestre dizia da cólera que o dominara, o samurai acalmou-se, embainhou a espada e fez um mesura, agradecendo ao monge a intuição.

- E isso – disse o monge – é o céu.

O súbito despertar do samurai para seu estado de agitação ilustra a crucial diferença entre alguém se ver presa de um sentimento e tomar consciência de que está sendo arrebatado por ele. A recomendação de Sócrates – “Conhece-te a ti mesmo” – dirige-se a essa pedra de toque de inteligência emocional: a consciência de nossos sentimentos quando eles ocorrem.

A significativa história, conta de um jeito alegórico, a importância de “autoperceber-se” e admitir o que está sentindo diante de um fato, para poder ter controle sobre a emoção sentida. Goleman (1995, p. 60) completa:

No melhor de si, a auto-observação permite exatamente essa consciência equânime de sentimentos arrebatados ou turbulentos. No mínimo, manifesta-se simplesmente como um ligeiro recuo da experiência, um fluxo paralelo de consciência que é “meta”: pairando acima ou ao lado da corrente principal, mais consciente do que se passa do que imersa e perdida nele.

Seligman (2011), antigo presidente da Associação Americana de Psicologia, desenvolve num primeiro estudo a teoria da *Felicidade Autêntica* que, em 2004, foi publicada com o mesmo título. A teoria analisava a felicidade através de três elementos: emoção positiva, engajamento e sentido. O autor apresenta a *emoção positiva* como aquilo que

sentimentos de positivo e agradável: o prazer, o entusiasmo, o êxito; o *engajamento*, como uma vida engajada, entregue a um objeto, sem se dar conta do tempo; e o *sentido*, como busca, consiste em pertencer e servir a algo que acredita ser maior do que o ‘eu’, e neste campo podem ser incluídos religião, família, partido político, movimentos. Estes três elementos, mensuráveis, resultariam no índice de satisfação com a vida. Atualmente, o autor apresenta o bem-estar como tema da psicologia positiva, e a mensuração dele é o *florescimento*¹⁹ (p. 25):

A teoria da felicidade autêntica é uma tentativa de explicar uma *coisa real* – a felicidade –, definida pela satisfação com a vida, considerando que as pessoas classificam sua satisfação com suas vidas a partir de uma escala de 1 a 10. As pessoas que têm o máximo de emoção positiva, o máximo de engajamento e o máximo de sentido são as mais felizes e têm o máximo de satisfação com a vida. A teoria do bem-estar nega que o tema da psicologia positiva seja uma coisa real; ele é, antes, um construto – o bem-estar –, que por sua vez tem diversos elementos mensuráveis, cada um deles uma coisa real e cada um deles contribuindo para formar o bem-estar, mas nenhum deles o definem.

Neste construto o autor explica que a teoria do bem-estar é essencialmente uma teoria de livre escolha dos seus cinco elementos, incluindo os três elementos da felicidade autêntica: emoção positiva, engajamento, sentido, realização e relacionamentos positivos. Estes elementos contribuem para a formação do bem-estar, são mensuráveis, independentes um do outro e podem ser buscados separadamente pelo sentido próprio de cada um, sem ter a intenção de alcançar outro objetivo.

Acrescida na teoria do bem-estar, a realização comparada pelo autor como conquista, vai além das vitórias ou das derrotas, mas é acima de tudo sentir-se bem pelo que se gosta de fazer e realizar.

Outro elemento para o bem-estar, que Seligman (2011, p. 31) acrescenta, são os relacionamentos positivos, e explica através de um fato: “quando solicitado a resumir, em duas ou três palavras, do que se trata a psicologia positiva, Christopher Peterson, um dos seus fundadores, respondeu: - das outras pessoas”. E continua (p. 31): “as outras pessoas são o melhor antídoto para os momentos ruins da vida e a fórmula mais confiável nos bons momentos”. Cultivar relacionamentos positivos produz bem-estar pessoal, alegria e prazer de viver.

Tanto Damásio (1996, 2004), como Goleman (1995, 2011) e Seligman (2011), destacam a importância da conexão dos sentimentos no processo cognitivo.

¹⁹ Seligman (2011) afirma ser uma atitude das pessoas que buscam viver o bem-estar como construto. Recorre aos cientistas Felicia Huppert e Timothy, da Universidade de Cambridge, que caracterizam um indivíduo em florescimento o que busca viver algumas características que chamam de “essenciais” para o florescimento: emoções positivas, engajamento, interesse, sentido e propósito. A estas essenciais acrescentam outras que chama de características adicionais, que também auxiliam no florescimento da pessoa: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos.

Consequentemente, estabelecer e cultivar esta conexão, que de certa forma foi negada por várias décadas, inclusive como forma de ‘não misturar’ os sentimentos vividos em ambientes diferentes, faz com que o ser humano se realize e projete sua vida em sua potencialidade e totalidade.

Para Mosquera e Stobäus (2009, p. 49):

A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida em que cabe a cada um de nós ir desenvolvendo suas capacidades afetivas e suas potencialidades, para tornar-nos realmente o que podemos e desejamos ser.

As conexões com o mundo exterior favorecem uma reconstrução contínua de nosso estar no mundo e de nossa educação espiritual e sensível. O ser humano é complexo por natureza e tem dificuldade de adentrar em sua profundidade para poder encontrar-se consigo mesmo e despertar em si sua humanidade. Os fatos e as relações, como também a predisposição à abertura de uma compreensão mais aguçada do mundo permite educar a sensibilidade em relação a ele dentro de um processo de reconstrução contínua de sentidos.

Segundo Morin (2007, p. 96):

O cérebro está fechado na caixa craniana e só se comunica com o exterior por meio de terminais sensitivos que recebem os estímulos visuais, sonoros, olfativos, táteis, traduzem-nos num código específico, transmitem as informações codificadas para diversas regiões do cérebro, que as traduzem e transformam em percepção. Assim, todo conhecimento, toda percepção, ideal ou teórica, é, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução.

Ainda na área da Psicologia, Mosquera e Stobäus (2009) apresentam a importância da Inteligência Emocional, apontada por Goleman (1995), e a abordagem nas Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner (1998), reconhecendo as diferentes funções pessoais, que formam a inteligência, em especial a inteligência afetiva intra e a interpessoal.

Gardner (2011, p. 1) em seu artigo *A Identidade da Inteligência*, destaca que o ser humano possui um conjunto de inteligências, e que todos possuímos um conjunto de talentos que nos tornam humanos. Esse conjunto de talentos, que ele chama de *inteligência espacial* são:

1. Domínio da linguagem e facilidade em usar as palavras ou desejo de explorar suas possibilidades. Própria dos poetas, escritores, linguistas;
2. Capacidade de compreender o mundo visual, modificar percepções e recriar experiências visuais mesmo sem estímulo físico. Comum dos arquitetos, artistas, escultores, cartógrafos, navegadores, enxadristas;
3. Habilidade para confrontar e avaliar objetos e abstrações, bem como discernir suas relações e princípios subjacentes. Típica de matemáticos, cientistas, filósofos;
4. Competência para ouvir, compor e executar obras com intensidade e ritmo. Pode estar relacionada a outras inteligências, como linguística, espacial e corporal-cinestésica. Aguçada em compositores, maestros, músicos, críticos da Música;
5. Capacidade de controlar e comandar movimentos do corpo e manejar objetos habilmente. Bastante desenvolvida em dançarinos, atletas, atores;
6. Possibilidade de determinar humores, sentimentos e outros estados mentais

em si mesmo (inteligência intrapessoal) e em outros (interpessoal). Presente em psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, políticos, líderes religiosos, antropólogos; 7. Talento para reconhecer e categorizar objetos naturais. Biólogos e naturalistas costumam ter essa habilidade; 8. Facilidade para apreender questões amplas, fundamentais da existência. Própria de líderes espirituais, pensadores, filósofos.

O conceito *conjunto de inteligências* de Gardner (2011) amplia a visão e a compreensão da educação humana e conseqüentemente das identidades e diferenças de cada um, gerando um campo ampliado de sensibilidade pelo outro, o diferente, valorizando a própria identidade num processo de autoestima.

Neste sentido, educar a pessoa, para *aprender a viver*, conforme Delors (2003), para relacionar-se saudavelmente com o outro, educar para a afetividade, para o amor, para a compreensão, para a manifestação dos sentimentos, é o novo jeito do ser educador, consciente de sua profissão e missão universal.

Mosquera e Stobäus (2009, p. 58-59) consideram que:

O sentimento sem entendimento é cego, e o entendimento sem sentimento é vazio. [...] Acreditamos que a sensibilidade humana, expressa através das emoções, dos sentimentos, das paixões, é a melhor forma de colorir a natureza da nossa vida interior e a melhor expressão de nossa vida exterior. Educar para a afetividade é uma nova maneira de ser um educador consciente e crítico, pois um universo sem emoções e sentimentos é um universo depressivo e vazio.

Para um desenvolvimento humano sadio e um bom nível de maturidade humana há que se levar em conta as várias dimensões humanas, em especial a afetiva, intelectual e social. A educação da sensibilidade faz parte do desenvolvimento humano integral e requer, tanto da pessoa como da sociedade, um constante revisitar os sentidos do ser pessoa enquanto humana.

3.2.5 Educação e desenvolvimento da sensibilidade

A educação da sensibilidade é um processo pessoal, gradativo e existencial. No campo da educação formal se tem dado maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo, que acaba por sobressair-se sobre o afetivo e emocional.

De acordo com Teixeira (1999, p. 8):

O nível de competitividade e a preocupação com o mercado enfatizaram uma educação cada vez mais técnica e intelectual, não se preocupando, com a mesma intensidade, com a dimensão afetiva, ética e transcendente do homem. Uma educação que não tivesse presente a dimensão da transcendência do ser humano não seria incompleta?

O questionamento de Teixeira (1999) nos leva a pensar em uma educação integral, algo que desde a Idade Antiga já é debatido e foi especialmente apresentado por Platão,

quando sugeria a Música e ginástica como educação para a vida, para a humanização e harmonização da pessoa, além de ser uma preparação para assumir responsabilidades sociais.

Pelos temas que atualmente estão sendo abordados em fóruns, conferências, seminários e pesquisas, como a neurociência, a afetividade, a sensibilidade, a educação emocional, a espiritualidade, poderíamos também inferir, que a sociedade está reconhecendo e valorizando estas outras inteligências e a importância que elas têm na dimensão da integralidade da vida humana. Damásio (1996) apresenta a forte influência que os sentimentos têm sobre a razão. O que o autor chama de “mente desencarnada” são todas as manifestações racionais distanciadas do todo, do corpo, do orgânico.

Na realidade, estamos muito longe de considerar, na prática educativa, a importância devida aos sentimentos e de reconhecer as mais variadas aptidões e dimensões da pessoa. O que é medido em um final de curso, inclusive acadêmico, são os resultados do conhecimento cognitivo.

Segundo Mosquera e Stobäus (1984, p. 7-8):

Sabe-se que, na cultura contemporânea, a ênfase tem sido dada, cremos que de uma maneira um tanto quanto exagerada, ao cognitivo, isto é, ao desenvolvimento intelectual, para propiciar trabalhos e desempenhos em termos de conhecimento, em sociedades tecnológicas com características de industriais e pós-industriais. [...] Claro a Educação, como forma mais completa da vida dos homens, parece-nos, não pode ter um simples escopo, dirigido só a uma ênfase no seu desenvolvimento, por isso podemos perceber que a ênfase cognitiva, mesmo sendo muito importante, não consegue completar o quadro do que a Educação, como fator de desenvolvimento tanto individual como social, pediria, necessitaria e reformularia quanto a indivíduos e sociedades.

A pessoa carrega a necessidade intrínseca e constante, durante toda sua vida, de buscar significados e valores existenciais, sendo a própria existência um elemento fundamental da vida humana. Ela se dá na relação, no autoconhecimento, na busca de profundidade e intimidade pessoal, como também na relação com o outro, na alteridade e na autorrevelação. É um processo vital e de busca de compreensão da própria vida e construção da própria história.

Mosquera (1987, p.73) afirma que,

[...] o elemento fundamental do ser humano é sua existência e conseqüentemente tudo o que a mesma comporta, como a transitoriedade, o medo da morte, o temporal, o sagrado, a imanência, a transcendência. A busca de reconhecimento do ser pessoa, de sua essencialidade e totalidade, perpassa toda a estrutura do ser humano e sua relação com o outro e com o mundo. Este é o fato fundamental do ser humano e sua interpretação de humanidade, num processo hermenêutico de compreensão das questões vitais dos seus acontecimentos e dos fenômenos históricos o indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em relações vivas com outros indivíduos.

A pessoa vive em busca constante de sua totalidade e inteireza. Além disso, para Schaie e Willis (2003), com o aumento da longevidade da população, consequência de uma melhor qualidade de vida, tem-se voltado o olhar e as atenções para a pessoa adulta.

Em se tratando da adultez, das relações com o mundo que cercam a pessoa, a compreensão do desenvolvimento humano e suas fases é um processo complexo, pelo fato das diferentes realidades que se apresentam, mesmo em tempos ditos de globalização. Realidades carregadas de preconceitos culturais, sociais e religiosos, juntamente com a visão fragmentada sobre a pessoa não completam o todo. Um destes fragmentos muito utilizado para uma análise que não se torna real da pessoa é a partir do desenvolvimento cronológico.

Segundo Morais e Kolinsky (apud MARCHAND, 2005, p. 68),

[...] o reconhecimento da grande variedade que existe entre os trabalhadores idosos e o fato de que muitos indivíduos na casa dos sessenta têm desempenhos tão bons quanto o de adultos mais jovens levou à distinção entre idade cronológica e idade funcional, e contribuiu para que, nos Estados Unidos, se tenha, desde o início de 1994, suprimido a reforma obrigatória aos 65 anos.

Segundo Marchand (2005), o desenvolvimento humano analisado, a partir do critério cronológico, frequentemente é posto em questão, e sublinha que não é o melhor critério para caracterizá-lo, em especial na vida adulta. Já pelo critério funcional²⁰, reconhecendo a variedade entre os sujeitos, suas condições e atuações familiares e sociais, especialmente quando se refere à idade adulta tardia ou velhice, Birren (apud MARCHAND, 2005, p. 20) afirma: “a idade funcional é um critério mais correto para caracterizar as diferentes fases da vida adulta, do que a idade cronológica”.²¹

Às dimensões cronológica e funcional, Margaret Huyck e William Hoyer (apud MARCHAND, 2005, p. 19) acrescentam as dimensões biológica, psicológica e social, alargando o horizonte da compreensão do desenvolvimento humano, e apresentam as seguintes dimensões e suas referências:

(1) a dimensão cronológica, definida pelo tempo que decorre desde o nascimento até a morte; (2) a dimensão biológica, que se refere aos diversos níveis de maturidade física; (3) a dimensão psicológica, associada à evolução dos processos cognitivos, emotivos, etc.; (4) a dimensão funcional, referente à capacidade de adaptação às exigências sociais, e (5) a dimensão social, relacionada com os papéis, hábitos e expectativas quanto à participação social.

²⁰ Conforme Neri (1993) por idade funcional entende-se a capacidade de adaptação do indivíduo ao ambiente.

²¹ Em relação à idade cronológica e funcional, trago o exemplo da população de Angola, pós-guerra civil, quando lá vivi nos anos de 2005 e 2006. As pessoas que tinham a idade de quarenta anos eram consideradas ‘velhas’. Além disso, o alto índice de mortalidade infantil e a incidência de doenças tropicais, como a malária e a febre tifoide, ceifavam grande parte da população, o que reforçava a ideia de que, quem vivesse além dos 40 anos já havia conquistado a maturidade corporal plena. Este é um fato para afirmar que não é possível aplicar os mesmos princípios para as fases da vida, em realidades diferentes, no que se refere à qualidade de vida como, por exemplo, nos Estados Unidos e Europa, em relação aos países latino-americanos, orientais e africanos.

Além destas dimensões que devem ser levadas em conta, outro aspecto, a ser considerado é a qualidade de vida. A concepção, mais que definição, das fases da vida adulta e da longevidade, está ligada diretamente à qualidade de vida pessoal, geralmente vinculada à situação econômica e social de cada país ou região. No caso do Brasil, com a melhoria na qualidade de vida aumentou-se também a expectativa de vida²².

Aceitar o envelhecimento, para a pessoa, é uma atitude vital, uma consciência cultivada através de educação existencial. É cuidar-se de si mesmo, querer-se bem, buscar o cultivo da sensibilidade, da ternura, do bem-querer, do viver a essência do ser humano, do ser gente. É um processo de autoconhecimento, de potencialidades e possibilidades, tendo consciência de que envelhecemos a partir da nossa concepção. Biologicamente é lá que a vida começa, e a mesma entra num processo irreversível de nascimentos, amadurecimentos e envelhecimentos até a morte, como atos do desenvolvimento. Assim o envelhecimento não é reservado a uma etapa da vida, mas a um processo vital inerente a todas as fases.

Como afirma Jung (apud GARRIDO e MENEZES, 2002, p. 5), “o anoitecer da vida deve também possuir um significado próprio e não pode ser, apenas, um apêndice lamentável da manhã da vida”.

Esta compreensão é também uma tarefa que cabe à sociedade, às políticas públicas, à Educação, no que tange à formação de culturas humanizadoras. Por fim, como processo, o desenvolvimento da sensibilidade humana pode ser abordado através de temas que perpassam a vida humana, como a sexualidade, a afetividade, as relações humanas, os vínculos familiares, o cuidado, a saúde, o bem-estar, a espiritualidade, enfim tudo o que envolve o ser pessoa e suas características.

O tema da educação na vida adulta, no que tange às diversas dimensões humanas é e será sempre um desafio constante, por ser o próprio desenvolvimento humano algo em constante transcendência. Uma educação integral contempla as várias dimensões humanas, como a emocional, intelectual, social afetiva e sensitiva. A Música, como vamos ver a seguir, é um caminho possível para a educação da sensibilidade e o despertar humano na pessoa.

²² No início do ano 2000 realizei uma experiência (iniciativa própria), visitando alguns cemitérios, a fim de observar quanto tempo as pessoas viveram no início do século passado até meados deste. Sobre as *lápides perpétuas*, foi comum encontrar dados cronológicos de pessoas que viveram no máximo 50 anos nas primeiras décadas do século passado. Hoje, com as melhorias vivenciadas no Brasil, a expectativa de vida passa dos 70 anos. Segundo pesquisa do IBGE, a expectativa de vida dos brasileiros que nasceram em 2010 chegou a 73,5 (dados publicados no site <http://g1.globo.com>). É possível perceber, então, que a idade está diretamente ligada à qualidade de vida e às condições de saúde da população, o que leva a crer que, em condições melhores de vida, se deva dar mais atenção ao aspecto funcional que ao cronológico.

3.3 A MÚSICA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A SENSIBILIDADE HUMANA

Educar para a afetividade, como bem apresentam Mosquera e Stobäus (2009), é uma nova maneira de ser educador consciente e crítico. É um dos maiores desafios numa sociedade que apresenta sinais de estar perdendo a saúde e a sensibilidade.

Duarte Jr. (2001) chama a atenção de que, tanto o meio acadêmico como as próprias pesquisas científicas se distanciaram do estético e do sensível, e recomenda a revitalização da arte-educação preocupada, sobretudo, com a educação do sensível no desenvolvimento humano.

Para Teixeira (1999), fundamentado em Platão, a Música tem uma influência direta na formação da pessoa e no seu desenvolvimento intelectual e emocional, educando-a para uma vida harmoniosa e equilibrada. O autor desenvolve o pensamento de Platão em relação à educação e destaca a importância da Música na formação humana.

Em uma pesquisa que investiga como a Música é trabalhada nos livros didáticos, e como os professores lidam com esse tipo de prática educativa, Rangel (2009), juntamente com um grupo de pesquisa do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, apresenta além da comprovação de que a Música auxilia na aprendizagem, ela também “é capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, torná-lo capaz de conhecer os elementos de seu mundo para intervir nele, transformá-lo no sentido de ampliar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres”. (RANGEL, 2009, p.1). Uma transformação que incide nas diversas dimensões da pessoa como também na promoção de uma melhor qualidade de vida, em especial no que se refere à saúde.

A seguir, apresento as temáticas envolvendo a Música, a saúde e a sensibilidade, bem como suas relações, proporcionando reflexões dentro da proposta desta pesquisa que se propôs a investigar a Música como auxílio no despertar da sensibilidade na adultez e consequentemente no bem-estar humano.

3.3.1 Música e Saúde

Desde os tempos mais remotos, a Música tem sido utilizada nas mais diversas vertentes: lúdicas, religiosas, curativas, comunicativas. No campo da saúde, da cura, a Mitologia Grega apresenta Apolo como o deus do sol, da medicina e da Música. Em Apolo a medicina e a Música são apresentadas em uma realidade integrada, alcançando harmonia entre

a alma e o corpo. Segundo McClellan (1994, p. 123), os antigos também utilizavam a Música como poder curativo:

Desde Homero até Pitágoras e seus seguidores, as lendas gregas relativas ao poder curativo da Música são abundantes e específicas. Conta-se que Terpandros e Aríon, músicos gregos, curavam os jônios e lésbios com seus cantos. Hisomênios aliviava a gota dos beócios cantando, e Empédocles conseguiu acalmar a ira de um de seus hóspedes com o poder de suas canções.

De várias formas, há muito tempo que a Música vem sendo aplicada no acompanhamento às pessoas, tanto em tratamento de saúde como em outras terapias. Quando nos referimos à saúde, a entendemos como integral do ser humano, como desenvolvem Mosquera e Stobäus (1984).

Pela Música despertar emoções e sentimentos que provocam bem-estar e em muitos casos cura, trago Hué García (2008, p. 91) que aponta para a ligação que existe entre as emoções, os sentimentos e a saúde, como sendo a saúde um estado de equilíbrio, de *homeostasis* do organismo humano. Reforça que o princípio de *homeostasis*, no caso da perda da saúde, faz com que as energias sejam todas voltadas na sua recuperação. “Cada día son más las investigaciones que demuestran la relación entre las emociones y los sentimientos con la salud. La salud humana es el fruto de un estado de *homeostasis*, es aquel estado que busca el organismo para poder hacer frente a las situaciones externas con el mínimo costo de energía”.

A *homeostasis*, para além do estado de equilíbrio da saúde corporal, também pode ser empregada no estado psicológico ou de espírito. Sentir-se bem e realizado gera um grau de bem-estar e felicidade capaz de identificar uma pessoa saudável. Teixeira (1999, p. 29) traz presente a origem da palavra felicidade, que vem do grego, *eudaimonía*: “a palavra *eudaimonía* do grego *eu* (bom) + *daímon* (espírito) = aquele que tem um espírito bom”.

Mosquera e Stobäus (1984) chamam a atenção de que, a educação para a saúde, deveria entrar no currículo escolar, como uma disciplina específica ou que ela fizesse parte de uma série de práticas educativas. Ela deveria atingir não somente os educandos, mas os educadores e o corpo técnico administrativo. Atualmente o tema do bem-estar vem ganhando maior ênfase, e as pesquisas para medir o bem-estar e o mal-estar são frequentes, não somente no campo da Educação, mas também em outras áreas profissionais. O que demonstra, de certa forma, que o tema da saúde na educação vem ganhando maior espaço. Os autores salientam a importância deste tema para o desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade como um todo, no sentido de ser uma educação para os valores (p. 9).

O que visaria a Educação para a Saúde? No nosso entender deveria visar a um nível de pessoa sadia, tanto física como psicológica e socialmente. Não apenas a pessoa

como algo individual, mas considerada aqui como representante de um grupo e de um todo. A saúde da pessoa representa, sem dúvida, a saúde do grupo, e a saúde do grupo representa a saúde das instituições. Na medida em que as pessoas têm melhor nível de saúde, tanto física como psíquica e social, parece-nos que as sociedades tendem ser mais justas, equilibradas e coerentes.

A partir do ano de 2003 a Organização Mundial da Saúde (OMS) incorporou o termo *espiritual* no conceito de saúde: “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2012, p. 14).

Como apresenta Capra (apud DUARTE JR., 2001, p. 61), a medicina atual nem sempre leva em conta o fundamento da existência, enquanto pessoa, e tem uma percepção cartesiana de sua constituição como corpo e não em seu todo:

[...] a influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enquiçado.

Duarte Jr. (2001, p. 61) reforça que a dimensão do paciente, enquanto ser humano é desconsiderada. “A complexidade de nossa vida, a qual resulta de um entrecer de fatores físicos, metabólicos, sensíveis, emocionais, ambientais, sociais e culturais, simplesmente é descartada, e o que resta é um corpo que possui bem pouco de humano, no sentido maior do termo”.

Do contrário, os profissionais que levam em conta o estado emocional dos pacientes, obtêm um resultado mais eficaz de recuperação. Goleman (1995, p. 183) apresenta um testemunho de um cirurgião americano, Dr. Camron Nezhat, da Universidade de Stanford, que constata que:

Se alguém programado para uma cirurgia me diz que está em pânico naquele dia e não quer passar por tudo aquilo, eu cancelo a cirurgia”. – E explica: – “Todo cirurgião sabe que as pessoas muito apavoradas se dão mal na cirurgia. Sangram demais, têm mais infecções e complicações. Têm mais dificuldades para recuperar-se. É muito melhor que estejam calmas.

Quando tratamos da ação da Música no processo de cura da pessoa ou, em outras palavras, no favorecimento de uma vida saudável, é necessário levar em conta o estado de humor que a pessoa está vivendo. Neste sentido McClellan (1994, p. 151) revela a importância do estado emocional da pessoa quando ouve uma Música:

A Música, por sua própria natureza, é não-específica e expressa qualidades genéricas de humor sobre as quais podemos projetar um significado emocional mais específico. A emoção com que reagimos vem de dentro de nós, e a maneira como reagimos depende muitas vezes de variáveis, tais como o dia que tivemos antes de

ouvir Música, as preocupações e cuidados que possam influenciar nossa audição, se estamos fisicamente confortáveis durante a experiência, nossa familiaridade com a linguagem musical que a composição representa, associações passadas e gostos e aversões pessoais. Isso explica, em parte, por que a Música é um instrumento terapêutico tão poderoso no processo de cura. Ela pode expressar uma qualidade de humor que pode provocar um humor correspondente ou uma emoção específica.

McClellan (1994) apresenta a dificuldade de monitorar externamente os processos internos das pessoas quando ouvem uma música, tanto pelo fato de se presumir que não há duas pessoas que escutem uma canção em um mesmo estado afetivo, psíquico ou espiritual, e ao mesmo tempo e por mais que a repita, a pessoa, ao ouvi-la, sempre estará em um estado particular diferenciado.

Por isso, cantar a *nossa canção*, segundo Zohar e Marshall (2002), é cantar nossa existência, o sentido de estar vivo neste Universo, nesta história, neste tempo, em constante busca e questionamentos. Uma história que não inicia bruscamente, mas que afetiva, cultural e socialmente foi vivenciada nos tempos daqueles que nos precederam. É uma bagagem que carregamos constitutiva do nosso ser, e que temos possibilidade de desenvolver como agentes históricos.

No sentido espiritual, de totalidade, a Música é um meio para despertar nossas percepções e sensibilidades. Através dela também é possível alcançar um melhor nível de bem-estar e saúde corporal e mental.

Stewart (1987, p. 31) lembra que:

Nas filosofias da Antiguidade, o físico e o espiritual não são separados, mas intimamente ligados. A Música, que é um modelo físico de energia manifesta no mundo exterior, demonstra certos padrões espirituais de energia normalmente só acessíveis por percepções internas altamente desenvolvidas. Mas nós podemos margear toda essa teoria e aplicar apenas os seus modelos à nossa consciência musical. E como está harmonicamente de acordo com a totalidade de nossa existência, o uso salutar da música estimulará e promoverá um corpo sadio.

Conforme o autor citado, músicos, em especial regentes, que têm contato constante e estão intimamente envolvidos com a Música, tendem a ter uma ótima saúde e se mantêm ativos nesta e em outras atividades por longo tempo, alcançando idades avançadas. Isso, tanto pelos aspectos emocionais, como também pelo contato físico, com as frequências musicais em seu organismo e por viver uma vida saudável, sem atos prejudiciais a si mesmos.

Mosquera e Stobäus (2009, p. 53) chamam a atenção que, no âmbito educacional, a escola como inspiradora da educação “pode alcançar formas estimulantes como fonte de saúde, acolhimento, entusiasmo e prazer, valorização, desenvolvimento de múltiplas inteligências, aprendizagens significativas e fontes de sonhos, de atendimento a diversidade”. Neste mesmo sentido, a Música, como inteligência artística, estimula a educação para a

afetividade, criatividade e saúde, aumentando a sensibilidade e a consciência crítica, diante de uma sociedade doente, fria, hostil e fragmentada.

Há uma cobrança generalizada nas empresas, instituições escolares, em especial privadas, em alcançar metas e resultados que geralmente são externos, econômicos e de valor material, e isso gera um estresse perceptível, quando não realizado dentro de um planejamento que contemple processos humanizadores. O psicanalista James Hillman (1993, apud DUARTE JR., 2001, p. 19) afirma que, dos seus pacientes, os que mais sofrem são aqueles dotados de maior sensibilidade e capacidade de indignação frente ao mundo que consideram doente, e

[...] hoje, o reprimido está fora de nós, e somos anestesiados e tranquilizados com relação ao mundo que habitamos, o que foi chamado de ‘entorpecimento psíquico’, que se refere não apenas a uma possível catástrofe nuclear, mas a cada detalhe da falta de alma, desde nossas xícaras de café até os sons, as luzes e o ar, o gosto da água e as roupas praticamente descartáveis que colocamos sobre nossas peles, desconfortáveis porém fáceis de manter. Ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples, como os tetos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultraje, na verdade mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior.

É a chamada, conforme Duarte Jr. (2001), modernidade em crise, numa constatação de deseducação dos sentidos e da sensibilidade das pessoas, o que provoca mal-estar, estresse e doenças, em decorrência ao *habitat* construído pela própria sociedade. Esse mal-estar é agravado pela fragilidade das relações, pela poluição sonora e visual, como também pela supervalorização do consumismo.

3.3.2 Música e Sensibilidade²³

No Brasil, no campo da Educação, a Música vem recuperando alguns espaços tanto legalmente, como pelas manifestações culturais locais. Atualmente o ensino da arte e da Música é obrigatório. Ele é tratado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, artigo 26, § 6º, de 20 de dezembro de 1996): “A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, o qual descreve: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

²³ A expressão *sensibilidade* origina-se do termo grego *aisthesis*, *aistheton*, que criou a palavra *estética*, enquanto “sensibilidade, sensação, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial.” (HERMANN, 2005, p.33).

Em muitas escolas e redes de ensino, a Música é aplicada em suas mais variadas formas e em vários momentos: em apresentações de peças teatrais, momentos de formação, reuniões pedagógicas, aulas de ioga e meditação, momentos lúdicos, aprendizagens e conteúdos, reflexão de temas transversais.

Zorzan (2009, p. 109) apresenta a Música instrumental ou clássica como uma das estratégias que podem ser utilizadas na educação não-formal, em encontros vivenciais para interação entre os mundos empírico, abstrato, intuitivo, sensível e do espírito:

[...] com a Música de gênero instrumental ou clássica é possível mobilizar nossas emoções que nos permitem acionar os variados sentimentos. Ao despertar dos sentimentos estamos propensos a sair de nós mesmos. Ou seja, conseguimos refletir, pensar sobre nossas emoções e tornamo-nos capazes de nos sentir em outros lugares, com sensações diferentes.

Como apresenta o autor, a música instrumental ou clássica, e podemos acrescentar a esta as músicas de relax e as *canções espirituais*, permitem acessar níveis de consciência e espiritualidade não acessados na rotina diária. Pelas muitas experiências partilhadas de pessoas que fizeram uso da Música ou se deixaram tocar por ela, é possível perceber que ela auxilia no encontro pessoal e na leitura dos sentimentos. Com este mesmo sentido é possível aplicá-la na educação da sensibilidade no processo de humanização das pessoas, acreditando que ela, através de seus intérpretes, tem poder transformador.

Como descreve Fregtman (1989, p. 167):

Propondo uma nova visão da realidade, o músico instiga uma renovação dos esquemas perceptivos e intelectivos, uma ampliação da consciência comum de uma determinada cultura, o que gera uma dialética entre a ruptura dos sistemas perceptuais e a tentativa de tornar exequíveis os novos paradigmas.

Na filosofia antiga, Platão orientava a da prática ginástica e da Música com o fim de formação humana. Mesmo que uma prática interfira noutra, a ginástica era mais destinada ao corpo, e a Música à alma. Ambas tinham como fim auxiliar no desenvolvimento harmonioso e equilibrado da pessoa e de suas relações sociais.

Conforme Teixeira (1999, p. 42) “apesar de não ter tido grande preocupação de elaborar um programa original [...], a educação propriamente dita, segundo Platão, deverá começar aos sete anos com a ginástica e a Música. Estas, por sua vez, têm o objetivo de desenvolver harmoniosamente o espírito e o corpo”, uma vez que (p. 44) “a juventude deve ser posta em contato, primeiramente, com o mundo sensível, através da Música e da ginástica”.

Lacoste (1986) e Bosi (1991) concordam que não só em Platão, mas na filosofia antiga, as reflexões sobre a arte levavam em conta não somente a relação com a beleza, mas consideravam, de modo especial, a relação com a moral e a evolução espiritual. Na dialética

de Platão, a vida humana era dividida em corpo e alma. E no que se refere ao corpo, Platão emprega o termo *mundo sensível* ao que as pessoas vivem, e declara que o belo, o estético, o sensível, é tudo o que harmoniza estes dois mundos como menciona Pillotto (2006, p. 19):

Platão fundamenta seus estudos na apresentação de uma dialética que faz a passagem do mundo da mera opinião – em sua visão, o mundo sensível do qual as pessoas vivem – para o mundo do saber essencial, o mundo inteligível. O filósofo apostava na harmonia desses dois mundos. Segundo ele, no Diálogo das Leis, o belo é tudo aquilo que está de acordo com a virtude da alma e do corpo. Na opinião do pensador grego, há um elemento mais voltado para o inteligível (alma) e outro voltado para o sensível (corpo).

Na tentativa de superação desta dualidade platônica e muito presente em nossa cultura ocidental, Boff (2012^a, p. 1), afirma que “o espírito nos permite fazer uma experiência de não-dualidade”. Neste sentido, as *canções espirituais* remetem à dimensão do profundo, também chamada por Boff (2012^a, p. 1) como dimensão espiritual, favorecendo o encontro integral da pessoa.

Morin (2005) destaca a esfera ‘poética’ como possibilidade de encontro do imaginário e do real. O autor apresenta a metáfora como valor de evocação e compreensão de realidades e acontecimentos, mais do que explicação de fatos. Uma forma de cultivar o espírito e a sabedoria humana. As *canções espirituais*, neste sentido, vêm ao encontro desta realidade de uma forma poética, reflexiva, leve e ao mesmo tempo real. Para o autor (p. 157):

A metáfora é com frequência um modo afetivo e concreto de expressão e de compreensão. Poetiza o cotidiano transportando para a trivialidade das coisas a imagem que surpreende, faz sorrir, comove ou mesmo maravilha. Faz navegar o espírito através das substâncias, atravessando as barreiras que encerram cada setor da realidade; ultrapassa as fronteiras entre o real e o imaginário. De qualquer maneira, sobretudo hoje, a higiene dos nossos espíritos e sociedades requer não somente o direito de cidade à metáfora na linguagem cotidiana, mas também o pleno reconhecimento da esfera poética, onde as analogias vivem em liberdade. Ao contrário do sonho e da fantasia que se fecham no universo imaginário, a ponte analógico-poética põe em comunicação o universo real e o universo imaginário, inseminando-os mutuamente.

A Música desperta o saber primeiro: a sensibilidade. Ao longo do tempo, na educação formal e inclusive cotidiana, a educação da sensibilidade veio sendo preterida em favor do conhecimento intelectual, como refere Duarte Jr. (2001): “Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade”. (p.14).

A Música pode ser uma ferramenta muito importante na educação dos sentidos, tanto para educandos como para educadores. Faz-se necessário criar espaços e possibilidades e garantir momentos específicos para tanto. Em relação aos ambientes formais da educação, como também de quem convive neles, Duarte Jr. (2001, p. 28) chama a atenção:

[...] surgem alguns temas importantes para o debate, como, por exemplo, em que medida a maioria das nossas escolas, faculdades e universidades hoje não consistem, em termos mesmo de espaço, construções e cuidados com o ambiente interno, num retrato da falta de sensibilidade daqueles que ali convivem.

É fundamental refletir sobre as questões das relações interpessoais, sociais, como também com o ambiente externo, a partir do relacionamento pessoal, da autoestima, autoconhecimento e neste caso, favorecendo uma Educação dos níveis de sensibilidade, que cada um tem a possibilidade para desenvolver e alcançar.

Seligman (2011), em sua obra *Florescer*, descreve que há um número considerável de pessoas que estão *florescendo*, despertando. Em outras palavras, estas pessoas estão dando atenção ao seu mundo interior, aos sentidos, às forças que cada um carrega dentro de si, numa comunicação pessoal de reconhecimento e valorização destas forças, e num relacionamento positivo com a realidade que os cerca.

Carol Bush (1995, apud CRAVEIRO DE SÁ, 2007, p. 4), em seu livro *A Música e a Terapia das Imagens – Caminhos para o Eu Interior*, apresenta a Música como algo que pode nos mobilizar em quatro níveis:

a) nível sensorial, que são os devaneios e as impressões fugazes; estes estariam mais na superfície, ou seja, no nível dos sentidos; b) nível psicológico, em que aparecem as histórias autobiográficas e as metáforas, caracteriza-se pela transtemporalidade e pelas ressonâncias; c) nível simbólico/mítico, em que aparecem simbolismos universais e os mitos, os quais abrem a mente para os mistérios do Universo; d) nível integral/espiritual, em que se dá o resgate do sagrado que existe em nós.

Em relação à pessoa, a Música atinge o todo do ser, sendo possibilidade de encontro com sua interioridade, resgatando lembranças e símbolos e, ao mesmo tempo, sendo possibilidade de conexões com o mundo exterior, cultivando a sensibilidade em relação ao outro e a si mesmo. Faz-se necessária a reorientação de nossa presença no mundo, no Universo, na sociedade, um estar sensível, aberto à realidade pessoal interna como também ao outro. É interessante perceber, e isto é visível na nossa sociedade, o crescente número de locais que oferecem meditações orientais, danças, teatros, Música, como forma de conexão consigo mesmo e sensibilização humana. Neste sentido cantar a Música que nasce da alma, do sentido de vida de cada um, é encontrar-se consigo mesmo e sentir-se Universo, como um todo, favorecendo não somente o desenvolvimento pessoal, mas da humanidade.

Zohar e Marshall (2002, p. 51) ressaltam que,

[...] todos temos de cantar nossa canção. Todos temos, usando nossos recursos mais profundos e nossa inteligência espiritual, de ganhar acesso à camada mais profunda de nosso verdadeiro eu e trazer dessa fonte a ‘Música’ única com a qual cada ser humano tem o potencial de contribuir.

Cantar nossa canção, ou a canção que nasce da alma, é voltar a atenção para o eu interior e possibilitar o encontro consigo mesmo, como afirmou Santo Agostinho (2004, p. 491), em oração a Deus, após uma longa caminhada de buscas externas: “Tarde te amei, beleza tão antiga e tão nova, tarde te amei! Eis que estavas dentro de mim, e eu fora, e aí te procurava, e eu sem beleza, precipitava-me nessas coisas belas que tu fizeste. Tu estavas comigo e eu não estava contigo”.

As *canções espirituais* permitem acionar o interior das pessoas, provocando os mais diversos sentimentos de bem-estar e reflexão sobre os aspectos vitais. É possível perceber isto a partir dos momentos de formação e vivências, em que é aplicada esta categoria de canções, e que têm em sua grande maioria ritmos mais calmos e melodias que tocam a sensibilidade humana. A Música, quando toca a interioridade, é um caminho de encontro pessoal, pois, nestes estados a pessoa consegue vivenciar emoções e sensações diferentes das que geralmente sente na rotina diária.

Peter Russel (2010) destaca as práticas meditativas para a superação de *ruídos externos* que nos afastam do encontro de nós mesmos, com nossa mente. É bom destacar que muitas práticas educativas são acompanhadas com sons musicais leves e relaxantes, ou mesmo a repetição de refrões e mantras. O autor afirma que temos a possibilidade de presenciar aspectos mais sutis que nos conduzem a novas compreensões sobre a natureza de nossa consciência. Exercícios deste tipo despertam a sensibilidade e provocam olhares novos sobre as realidades, e, como afirma o próprio autor, com a redução da atividade mental, intelectual, do pensamento verbal, as pessoas descobrem um nível de consciência muito mais profundo e uma sensação de bem-estar muito superior aos prazeres da vida que a sociedade de consumo oferece (p. 18), “nos adentramos em uma sensação crescente de paz”.

A Música é também é um meio para sentir o outro, a realidade que cerca a pessoa, sentir-se parte do Universo, gerando encantamento e posicionamento em relação a estas realidades. Num primeiro momento esta relação pode acontecer na esfera emocional.

Segundo Levine (2010), a relação com o mundo externo, o ambiente, gera modificações emocionais na pessoa. Ele usa um exemplo de animais, como os cervos, que ao ouvir ruídos de outros animais, como os esquilos, enrijecem os músculos, levantam a cabeça e se colocam em prontidão de fuga. Ao presenciarem que não há perigo, voltam ao seu estado normal, distensionados. A relação que existe entre emoção e corpo é direta, o que no caso das relações humanas o contrário também vale: quando uma pessoa é acalentada com carinho, ou com um abraço ou um simples sorriso, há uma resposta emocional. O autor descreve esta

relação entre corpo e emoções como a possibilidades de senti-las e vivenciá-las pela sua encarnação (p. 81):

Esta capacidad de autorregulación es, en el caso de los mamíferos, esencial porque proporciona al animal la capacidad de modificar sus estados corporales internos para compensar, de este modo, los cambios que tienen lugar en el entorno externo. [...] Esta capacidad (a la que se conoce como regulación del afecto) permite al animal cambiar sus emociones para adaptarse a las exigencias del entorno. [E continua, relacionando ao homem]: De ahí que, modificando nuestras sensaciones corporales, podamos cambiar también las funciones más elevadas de nuestro cerebro. La regulación emocional (el timón que nos ayuda a navegar por la vida) ocurre gracias a la encarnación.

O autor chama a atenção para a manifestação das emoções através de nossas atitudes, como forma de adaptação ao meio em que se vive, ou ao momento vivenciado. A corporeidade²⁴ é uma das formas de manifestação do eu, e ao mesmo tempo nos proporciona possibilidades de encontros e partilhas de vida.

Além das Músicas instrumentais e clássicas, inúmeras *canções espirituais* levam, a partir de suas letras e melodias, ao encontro pessoal com o outro, a olhar com outros olhos as pessoas que estão vivenciando o momento, como também podem reportar à memória pessoas queridas, que fazem parte da vida e da história pessoal. Uma das canções que reportam as lembranças ao passado como também às pessoas que nos amam, é Tuapandula²⁵. Ela foi aplicada na oficina de Música, para esta pesquisa. A canção leva as pessoas a sentir e a recordar quem as ensinou a amar sendo amorosas com elas. Ao interpretarmos a canção é frequente a manifestação de sentimentos de saudade e gratidão, como também a atitude de valorizar quem está próximo no momento, abraçando ou dando um carinho.

Zorzan (2009, p. 109) lembra que através da Música é possível olhar o Universo e as realidades, dentre elas a própria vida e a presença do outro, com olhares de reencantamento e humanização:

[...] a Música possibilita-nos a olhar os outros, a si mesmo, o universo e a realidade de forma reencantada. Esse reencantar requer abertura à experiência e vivência de ações humanizantes e de análise de atitudes. Isso significa que é necessário o

²⁴ “[...] diz respeito ao conjunto de relações que o ser humano entretém com o universo, com a natureza, com a sociedade, com os outros e com sua própria realidade concreta em termos de cuidado com o ar que respira, com os alimentos que consome/comunga, com a água que bebe, com a roupas que veste e com as energias que vitalizam sua corporeidade. Normalmente se entende essa dimensão como corpo. Mas corpo não é um cadáver. É o próprio ser humano todo inteiro mergulhado no tempo e na matéria, corpo vivo, dotado de inteligência, de sentimento, de compaixão, de amor e de êxtase. Esse corpo total vive numa trama de relações para fora e para além de si mesmo. Tomado nessa acepção fala-se hoje de corporeidade ao invés de simplesmente corpo” (BOFF, 2012a).

²⁵ Tuapandula, é uma palavra do Umbundo, língua oficial do sul de Angola, que significa “Obrigado”. A canção Tuapandula de minha autoria, expressa gratidão às pessoas da cidade de Huambo, da Província de Huambo, no sul de Angola, onde vivi por dois anos (2006 a 2007). Adaptada à realidade atual, reflète a gratidão às pessoas que nos ensinaram amar, amando.

diálogo das ações e reações vivenciadas, na experiência da musicalidade, a reflexão sobre os sentimentos e as sensações sentidas pelo corpo durante a atividade.

Entrar no campo da sensibilidade e da Música é tratar do saber primeiro, da educação dos sentidos, que ao longo do tempo foi perdendo espaço para o saber intelectual.

Duarte Jr. (2001) insiste na necessidade e urgência de dar maior atenção à educação do sensível, do sentimento, que ele chama de *educação estética*. Uma Educação não voltada somente à apresentação de material estético e de seus artistas, mas ao despertar interior de cada um e de um sentido unitário com o mundo, um refinamento dos sentidos. Para o autor (p. 13),

[...] trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] Portanto, voltar à aisthesis – ou à estesia, em português – talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta ‘as mesmas coisas’: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

Buscar a integridade do corpo e seus sentidos e sentir-se em relação com o mundo, contrário à corrente moderna de fragmentação, é ponto de partida para uma discussão e estudo do desenvolvimento e ampliação da sensibilidade. Neste sentido a arte é a expressão e manifestação humana mais próxima à compreensão da realidade, do mundo e da própria existência.

Segundo Duarte Jr. (2001, p. 22- 23):

[...] quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto.

Se através da arte o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro sensível com o mundo, a Música, como as demais artes, pode ser um precioso instrumento na educação do sensível, levando ao um encontro pessoal e a uma percepção mais aguçada da realidade vivida e representada simbolicamente, e de nossas relações com ela, buscando superar o afastamento que a vida moderna vêm nos impondo das coisas mais simples e com sentido, dentre elas o contato com a natureza, o silêncio, a simplicidade, a manifestação afetiva presencial (mais que virtual), o sentar-se à mesa, dentre outras coisas das quais perdeu-se o hábito e por ora tantas pessoas sentem saudades. A necessidade da educação da sensibilidade para a construção constante do ser humano é vital.

Para Pillotto (2006, p. 14):

O estudo do conhecimento sensível justifica-se por sua contribuição para a construção dos saberes e da cultura. Ele acompanha a evolução do ser humano ao longo de sua história, seja de maneira formal, informal ou mesmo não-formal. Por outro lado, esse estudo encontra-se no contexto do século XXI, o século do cognitivo e do sensível. O ser humano necessita estar constantemente construindo-se mais humano.

De acordo com Scarassatti (2007), os discursos, as reflexões e práticas estético-educativas de alguns compositores contemporâneos, como Cage, Koellreutter, Murray, Shaffer e Smetak, reviram o papel da Música como possibilidade de transformação do homem e da sociedade através da reformulação de suas práticas, seu ensino, sua atuação:

A educação musical deveria centrar-se: na escuta, que relativiza e inquire o contexto sociocultural da produção musical e ao mesmo tempo inventa, aproximando-se da ideia de colecionador de sons que, nesse exercício de criação, dirige suas escutas para o valor simbólico dos ruídos e dos sons ambientais e musicais; na criação de práticas coletivas, desde a escolha do material e instrumental musical, não descartando a construção de novos instrumentos como veículos de um novo pensar musical e que essas práticas façam uso da improvisação como processo de comunicação e composição coletiva, sem perder de vista a sistematização e projeção das experiências de escuta; na formalização, análise e discussão dos resultados oriundos dessas práticas coletivas, pensando o registro como prática de socialização do conhecimento e memória do coletivo construído. (Scarassatti, *apud* PARK, FERNANDES e CARNIEL, 2007, p. 130).

Segundo Duarte Jr (2001), uma das causas da perda da sensibilidade é a nova forma de concepção de vida urbana vivida nas últimas décadas. O autor refere-se à perda dos sentidos como um diagnóstico da crise da modernidade. Ressalta as ‘perdas’ ou mudanças de sentido em *morar, caminhar, comer, ver, cheirar e tocar, trabalhar*, todos relacionados à perda da sensibilidade humana na relação consigo mesmo e com o outro. Comer, segundo ele, de um ato familiar acompanhado de aromas saborosos, de comidas preparadas com carinho, o que congrega uma série de prazeres sensoriais, como gustação, olfato, visão e tato, passou a ser consequência da produção de alimentos em forma lucrativa com o forte uso de defensivos agrícolas, que fere a saúde humana e do planeta, além da *explosão dos fast-foods*. Substituiu-se o sentido e a sensibilidade do saborear pelo ingerir rápido, sem prazer e com consequências desastrosas no que diz respeito à saúde.²⁶

²⁶ A Rede Globo, no programa “Jornal Nacional” do dia 09/5/2012, anunciou o resultado de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que, se não mudarem os hábitos das pessoas daquele país, em 2030 a população terá 43% de obesos. A sociedade Brasileira de Diabetes, a partir de uma matéria da revista Time, referente ao Congresso Americano de Diabetes (24 a 28 de junho de 2012 em San Diego – Califórnia) também apresentou este tema como preocupante para a saúde humana: “os Estados Unidos estão preocupados com o avanço do ganho de peso de sua população em todos os estados e faixas sociais. A revista Time, que circulou pelo país na semana do Congresso Americano de Diabetes, teve como reportagem de capa, a epidemia da obesidade nos Estados Unidos. Uma das mais respeitadas publicações americanas intitulou o artigo de *Estados Unidos da Obesidade*. O tamanho das porções de comida aumenta. Cresce em todo o lugar a oferta de alimento em máquinas de autoatendimento e comer, até dirigindo, é a regra para os americanos” (<<http://www.diabetes.org.br>>, 2012).

Comer, em muitos casos tornou-se uma obrigação, ato que não pode tomar tempo. O contrário é verdadeiro: ser convidado ou oferecer um jantar, em casa ou num restaurante com Música ambiente, pratos bem decorados e saborosos, ou mesmo na simplicidade de um clima familiar, toca a sensibilidade humana e deixa marcas positivas. Rubem Alves (*apud* DUARTE JR., 2001, p. 100), em relação à perda da sensibilidade (*anestesia*), dos sentidos humanos que o mundo vive, recomenda que deve-se dar atenção aos sentidos e eles devem ser educados. Segundo ele, o que a sociedade vive é

como se a língua, o nariz, os olhos, os ouvidos e o tato tivessem sido amortecidos ou castrados. A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a ‘intersensibilidade’ (palavra que acabo de inventar, irmã da ‘interdisciplinaridade’). O torresmo para ser bom, tem de fazer o barulhinho típico: prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem de ter o pinicado das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem de ser bonito para os olhos: há pratos que são servidos com flores. E tem de ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumado na boca. Mas, para isso, os sentidos têm de ser educados. Eles precisam aprender a ‘prestar atenção’.

Numa crítica política, Nussbaum (1995, p. 18), reportando-se a uma conferência proferida pelo filósofo David Crocker, refere-se à perda do sentido de uma *boa vida* pelo consumo exacerbado e pela ganância, longe do que poderíamos conceber como sociedade sensível:

Em Maryland, numa conferência sobre consumo e administração global, o filósofo David Crocker descreve os EUA como uma sociedade na qual desejos gananciosos por bens de consumo estão fora de controle, encorajados pelas atitudes tolerantes de democracia para com tais desejos. Crocker apela aos antigos filósofos gregos para defender que o consumo deveria ter um limite estabelecido por uma norma de boa vida humana; ele sustenta que os governos deveriam exercer uma administração mais cuidadosa dos recursos e dos desejos que nos levam a viver de maneiras extravagantes, como escravos dos apetites que a economia de mercado desperta.

Em relação à educação dos sentidos, o filme “*O Som do Coração*” (AUGUST RUSH, 2007), direção de Kirwsten Sheridan, escrito por Nick Castle, James V. Hart, Kirsten Sheridan e Paul Castro e produção de Richard Barton Lewis, desenvolve muito bem uma trama em que o ator, que no filme representa o menino músico, August Rusch, de uma sensibilidade aguçada, a partir da experiência diária, desenvolve práticas musicais inusitadas, como a escolha de novos instrumentos musicais antes não reconhecidos e construção de melodias musicais, a partir dos sons que estão presentes no mundo e nas relações das pessoas entre si e em relação com o mundo. O ator representa a socialização do belo e do sensível construído na execução de suas composições surgidas do cotidiano através de uma orquestra que compreende e se deixa sensibilizar por ele e pela Música.

A Música tem a capacidade de recriar e de dar sentido à existência da pessoa, auxiliando na educação da sensibilidade através das melodias, na descoberta dos sons, na presteza das palavras e dos sentidos que elas carregam, e, como bem desenvolve Duarte Jr.

(2001), desenvolve a percepção mais profunda em relação às realidades vividas, o que, geralmente, não é acessível no cotidiano. Ao mesmo tempo é necessário rever nossa presença no mundo, em especial no que se refere à questão ecológica, da qual o próprio autor Duarte Jr. (idem) chama de uma vida em equilíbrio sensível com o planeta. Há que se recobrar o sentido *aisthesis* em nossas relações com o mundo, recuperar a essência da alma e o olhar amoroso ao mundo.

Hillman (*apud* DUARTE JR., 2001, p. 30) chama a atenção que os problemas ecológicos nascem da falta de amor e cuidado com o planeta, em que o estético-sensível deve recuperar seu espaço, *locus*, e importância na educação humana:

Queremos o mundo porque ele é bonito, seus sons, seus cheiros e suas texturas, a presença sensorial do mundo como um corpo. Resumindo, por baixo da crise ecológica está a crise mais profunda do amor: que nosso amor tenha abandonado o mundo, que o mundo esteja desamado, é o resultado direto da repressão da beleza, de sua beleza e de nossa sensibilidade para ela. Para que o amor retorne ao mundo, é preciso, primeiramente, que a beleza retorne, ou estaremos amando o mundo como uma obrigação moral: limpá-lo, preservar a natureza, explorá-lo menos. Se o amor depende da beleza, então, primeiro, vem a beleza, uma prioridade que está de acordo com a filosofia pagã, em vez da cristã. A beleza antes do amor também está de acordo com a experiência demasiado humana de sermos levados ao amor pelo encantamento da beleza.

Ouvir uma canção que fale da vida, que toque por seu ritmo ou conteúdo, numa melodia harmoniosa, que por vezes nos traga presente à memória fatos da vida ou mesmo serenize o espírito e o corpo, traz benefícios de bem-estar e por isso é terapêutica, dependendo do uso, da intensidade, da qualidade com que a Música se apresenta e em que ambiente ela se desenvolve. Não é de hoje que a Música é empregada neste sentido, como descreve Stewart (1987, p. 32):

Sempre, desde os tempos mais remotos, se soube que a música é terapêutica, e nas primeiras culturas ela não era mero entretenimento como é hoje. O valor terapêutico de aplicações específicas da música vai muito além da mera indução de ‘estados de espírito’, uma vez que ocorrem reações físicas no interior do corpo quando em contato com as emissões físicas do som controlado, isto é, da música.

As *canções espirituais* nascem da alma e ajudam a entender a Música como linguagem universal, de contemplação e sensibilidade. Elas podem servir como meio para elevar os níveis da sensibilidade humana. E como bem trata o já referido filme “*O Som do Coração*” (2007), tudo produz som, tudo é Música. Assim a Música é uma linguagem livre, recebida e doada, intrínseca ao ser humano, instrumentalizada aos poucos pelo ser humano, como afirma Laurent (2000, p. 61):

No início da humanidade, há milhares de anos, o primeiro instrumento de Música foi a flauta, feita com um bambu, com buracos para imitar o vento, e o sopro do vento fazia Música. Então o homem tornou-se observador, para escutar a Música do

invisível: daí nasceram, no decorrer do tempo, os instrumentos mais variados, os instrumentos de sopro.

Um das características das *canções espirituais* é que elas levam à reflexão dos sentidos da vida, dentre eles, a gratidão.

Emmons (2010, p. 102) descreve a gratuidade como poder transformador espiritual e traz um pensamento de Sarah Breathnach que identifica a gratuidade como “a mais intensa de todas as forças transformadoras do cosmos”. E segue trazendo uma abordagem de Richelieu que considera a gratidão como (p. 102) “um dos instrumentos mais poderosos, curativos e dinâmicos da consciência, essencial para poder chegar a manifestar as experiências vitais que mais desejamos”.

No sentido de gratidão, a Música fortalece os vínculos relacionais. É um meio de reflexão, encontro pessoal, mas também encontro do outro e com o transcendente, o divino, o sagrado em forma de gratidão pela existência pessoal como da realidade que o cerca. Como dizia Artur da Távola, pseudônimo de Paulo Alberto Moretzsohn Monteiro de Barros (*apud* BOFF, 2008), jornalista e político e que foi um dos promotores da Música como caminho da interioridade, ao final de seus programas aos domingos, na TV Senado: “Quem aprecia musica, alimenta a vida interior. E quem tem vida interior jamais padecerá de solidão”.

Algumas *canções espirituais* tratam temas de sentido da vida, do amor, do bem, da ternura. Elas sensibilizam e tocam o mais profundo da alma, da consciência, do espírito na essência do ser humano. O surgimento destas canções, geralmente, acontece a partir das experiências de vida, das inspirações conexas aos sentidos humanos. Ao mesmo tempo elas criam outros sentidos, dependendo do estado emocional e da experiência de vida em que estão sendo aplicadas. Através das *canções espirituais* é possível refletir sobre as possibilidades que as pessoas têm de serem felizes, ampliando ou cultivando atitudes e gestos de amor. Questões como: quem me ensinou a amar, e ser amado? Quem cuida de mim com carinho especial e seria capaz de dar a vida por mim? Quais são os gestos de amor que me tornam mais humano? São questões que levam a pessoa a conscientizar-se de sua presença e importância no mundo.

Sandra Ingerman (2010, p. 137), relaciona o amor como poder curativo:

El amor es un ingrediente fundamental de todos los milagros, porque lo que cura no es la técnica, sino el amor. Donde hay un corazón abierto también hay la energía necesaria para poner en marcha la magia y el milagro. Dicho en otras palabras, el amor es el gran transformador.

A atitude de amar é uma forma de transcender as realidades vividas, de curar mágoas, raivas, estados maléficis do espírito, quando eles existirem, e de evitar males físicos e, conseqüentemente, viver na inteireza e humanidade. Peter Russel (2010, p. 19), apresenta o

amor incondicional que não depende de circunstâncias externas para existir e que é uma forma de encontrar a própria essência da identidade, do encontro com o ser mesmo.

Cantar o amor como forma de encontro pessoal e trazer presente experiências de pessoas que nos amaram ou nos amam com uma intensidade única, e que proporcionaram experiências de encontro com a essência do ser, tem a força de transformar corações e sensibilizar para gestos verdadeiramente humanos, ou mais do que gestos, para humanidades, assim como reza o refrão da canção Tuapandula: “eu aprendi que amar é tão bom e faz tão bem ao coração” (BALBINOT, 2006).

Embasado por este referencial teórico, busquei compreender a realidade da educação da sensibilidade na adultez no desenvolvimento e maturidade pessoal. Como é nosso objetivo estudar a contribuição da Música na educação da sensibilidade da pessoa, apresentaremos a seguir a pesquisa de campo, sua metodologia, resultados e considerações finais.

Como foi apresentado nesta pesquisa, desde os tempos mais antigos, a Música vem acompanhando a humanidade em suas expressões sensitivas e culturais. De minha parte, dispus-me a aprofundar e a buscar adentrar nesta beleza que encanta tantas pessoas ao ouvir ou cantar *canções espirituais*, como parte da expressão de seus sentimentos e da própria espiritualidade.

4 INVESTIGAÇÃO

4.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa, qualitativa, coletou dados a partir dos registros de cadernos diários das educadoras que participaram da Pré-oficina Música, Oficina de Música e dos registros em folhas A4 da Pós-oficina de Música. As três atividades fizeram parte da dinâmica da pesquisa serão apresentadas a seguir. Os dados coletados foram trabalhados através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004).

Para a pesquisa de campo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Pré-Oficina de Música: um caderno de 50 folhas, acima descrito como caderno diário, e um questionário de cinco questões (APÊNDICE B);
- Oficina de Música: o caderno diário, distribuído na Pré-oficina de Música, aparelhagem de projeção visual, caixa de som, microfone e violão, tópicos dos temas desenvolvidos e letras das *canções espirituais* referentes aos temas, em PowerPoint, e nove questões, duas para cada módulo e uma questão referente a todas as questões interpretadas;
- Pós-Oficina de Música: quatro questões (APÊNDICE F), respondidas em Folha A4.

Após realizar contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Prata, do Estado do Rio Grande do Sul (APÊNDICE A) e de sua autorização para a realização da presente pesquisa, (ANEXO A), foi entregue uma Carta às Educadoras – Pré-Oficina de Música (APÊNDICE B), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B) e um caderno diário de 50 folhas, que contemplavam a primeira parte da pesquisa de campo, a Pré-oficina de Música. Após a exposição da metodologia da pesquisa as educadoras foram orientadas a assinarem o caderno com um nome fictício para não serem identificadas na pesquisa. Em sua maioria as educadoras escolheram nomes referentes à natureza. Foram recolhidos os TCLE.

Vale destacar que, assim que o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria de Educação da Prefeitura de Nova Prata, ele teve sua aprovação imediata. O mesmo aconteceu quando as educadoras que foram convidadas a participar da pesquisa, em especial da Oficina de Música. As educadoras da Rede Municipal de Educação de Nova Prata participaram em sua quase totalidade. Foi possível sentir, desde os primeiros momentos, pela adesão ao projeto de pesquisa, que havia grande receptividade tanto da parte da Secretaria de Educação, quanto das educadoras.

Como pesquisador participante, ministrei a Oficina de Música (APÊNDICE C e D) – realizando todas as intervenções da oficina: reflexões dos temas, execução das *canções espirituais*, dinâmica, apresentação das questões e orientações gerais referentes à forma de como dispor as respostas às questões estabelecidas. A Oficina de Música foi desenvolvida após vinte dias da entrega do material às educadoras para a realização da Pré-oficina de Música, em um turno aproximado de três horas e meia. Durante a oficina as participantes foram convidadas a responder a nove questões, em quatro módulos, descrevendo, através das respostas, sentidos, sentimentos, experiências, práticas educativas e lembranças, a partir das *canções espirituais* interpretadas (APÊNDICE F) e das reflexões propostas. Tanto as letras das *canções espirituais*, quanto algumas expressões sobre os temas dos módulos, foram apresentadas utilizando o programa *PowerPoint*, a fim de facilitar a comunicação e não haver desperdícios maiores de material (ex.: folhas impressas).

Em cada módulo foi desenvolvido um tema, acompanhado com a interpretação de uma *canção espiritual*. As canções interpretadas eram de fácil aprendizagem em sua melodia, além de já terem sido interpretadas em outros momentos de formação com os educadores do município de Nova Prata, o que facilitou a atenção e interpretação das educadoras aos seus sentidos. Após a reflexão e a canção interpretada em cada módulo, as educadoras eram convidadas a responder a duas questões, que foram projetadas também em *PowerPoint*. O tempo para as respostas era de aproximadamente quinze minutos.

A apresentação dos temas referentes aos módulos foi, de em torno, quinze minutos cada um, contando com a canção interpretada.

As *canções espirituais* foram por mim interpretadas e acompanhadas com a participação ativa das educadoras. As canções foram cantadas de forma suave, segundo às melodias das que foram escolhidas para a Oficina de Música. Após o quarto módulo de reflexão e escrita das respostas referentes, foi interpretada a canção *Amigo* (APÊNDICE G), com um ritmo mais compassado, mas não agitado, o que favoreceu a “Dinâmica do Abraço” (Modulo V – APÊNDICE D). A dinâmica teve como objetivo externar os sentimentos pelo outro, refletido já durante as reflexões realizadas na Oficina de Música.

Após a “Dinâmica do Abraço” as educadoras foram convidadas a partilhar suas impressões e sentimentos vividos na Oficina de Música.

Após um mês do envio das questões da Pós-oficina de Música, recebi, via correio, em um envelope único, organizado pela Secretaria de Educação de Nova Prata, as respostas coletadas das educadoras. As folhas A4, contendo as respostas da Pós-oficina de Música foram anexadas aos cadernos respectivos as educadoras que participaram da pesquisa.

Passados quinze dias da realização da Oficina de Música, foi enviado um CD, *Alma da Inspiração* (BALBINOT, 2005), para cada educadora que participou da pesquisa. O objetivo foi oferecer mais um instrumento contendo *canções espirituais* e que poderiam ser utilizadas tanto para uso pessoal, quanto em suas práticas educativas.

Sessenta dias após a realização da Oficina de Música, foram enviadas, via e-mail, à Secretaria de Educação de Nova Prata, uma carta de apresentação de três questões referentes à Pós-oficina de Música (APÊNDICE F), a respeito do que foi abordado e vivenciado na Oficina de Música. Um mês após o envio das questões da Pós-oficina de Música, recebi, via correio, em um envelope único, as respostas às questões propostas.

A metodologia estabelecida contemplou a análise proposta para este estudo, a fim de verificar a influência da Música relacionada à sensibilidade na adultez e, conseqüentemente, em que ela pode contribuir na prática educativa.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Todo material coletado, tanto nos cadernos diários, quanto das Folhas A4, na Pré-oficina, Oficina e Pós-oficina de Música, foi lido minuciosamente. Para a análise de dados primeiramente foi realizada uma leitura flutuante das escritas coletadas na Pré-oficina, Oficina e Pós-oficina de Música. Durante a sua leitura foram sinalizados elementos relevantes referentes ao conteúdo desta pesquisa.

Os dados foram interpretados, e aqueles considerados mais relevantes ou que contemplavam outras respostas, foram transcritos em um documento nominado de “coleta de dados”. As respostas foram identificadas, segundo o nome fictício das educadoras e em seguida identificados pelo código que será apresentado na discussão dos resultados. Após essa análise inicial, organizaram-se categorias e subcategorias, sendo então realizada mais uma síntese de dados, transcritos e analisados nas categorias e subcategorias. Foram 17 questões trabalhadas com 55 educadoras, que pelo número de sujeitos participantes da pesquisa, houve um número elevado de respostas, o que favoreceu a escolha daquelas respostas que melhor descreviam e contemplavam o que as educadoras expressaram.

A análise de conteúdo foi realizada através de indicadores e inferências, que levaram à definição de categorias. Segundo Bardin (2006, p. 146- 147) “a categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”.

A análise dos dados foi feita a partir dos registros realizados nos cadernos e folhas A4, bem como das observações do pesquisador durante cada momento da Oficina de Música.

4.3 SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com 55 educadoras que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da cidade de Nova Prata – Rio Grande do Sul. Para os sujeitos participarem da pesquisa, foram considerados os seguintes pré-requisitos:

- Faixa etária de 25 a 55 anos, com, no mínimo 20 horas aula semanal, no ensino municipal;
- Educadores que se identificassem com a prática musical (gostassem de cantar, ouvir ou empregar Músicas em suas práticas educativas); e
- Educadores que se dispusessem a participar e colaborar com o projeto.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa realizada com as educadoras, que foram sujeitos dela, a partir de questões levantadas na Pré-oficina, na Oficina e na Pós-Oficina de Música. Já no retorno das questões da Pré-oficina de Música, foi possível constatar que estas educadoras eram pessoas sensíveis, em especial à causa de educar e de educar-se na sensibilidade. Constatou-se, inclusive, que, pelas respostas das educadoras e pelo espírito com que participaram das atividades propostas, as educadoras sentem-se felizes pela profissão que exercem.

É importante destacar que as educadoras, na sua maioria, já haviam participado de momentos motivacionais, com o uso de *canções espirituais*, o que favoreceu a prática da pesquisa em si. Primeiramente a intenção era de constituir um grupo de vinte a trinta educadores, mas ao convite para a Oficina de Música, as educadoras da Rede Municipal de Nova Prata participaram quase que em sua totalidade.

A partir das respostas e dos registros realizados pelas educadoras, participantes desta pesquisa, em seus cadernos diários e nas respostas colhidas na Pós-oficina de Música, foi possível definirmos seis categorias e subcategorias correspondentes que vêm ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa: categoria 1- Música e Desenvolvimento da Afetividade, composta pelas subcategorias Lembranças Afetivas: infância e família, Afetividade pela Música e Expressão da Afetividade; categoria 2- Música e Sensibilidade, e suas subcategorias Sensibilização via Música, Sensibilização via Canções Espirituais (dimensão Emoções e sentimentos e dimensão Valorização do outro); categoria 3- Música e Práticas Educativas; categoria 4- Música e Sentido de Vida, subcategorias Realização Pessoal e Profissional, Relações Positivas, e Pensamento Positivo e Expectativas de Vida; categoria 5- Música e Autocuidado; e categoria 6- Música e Espiritualidade.

Para uma melhor compreensão, as respostas transcritas citadas, dos sujeitos da pesquisa, estão identificadas como no exemplo: “Educadora 15, Q8”, que se refere ao sujeito da pesquisa (Educadora 15) e ao número da questão aplicada: (Q8). Em algumas identificações, quando os dados apresentados na pesquisa forem coletados da mesma resposta (educadora e questão), após o número da questão seguir-se-á ponto (.) e identificação, através de um algarismo, indicando qual é o trecho coletado. Exemplo: Educadora 15, Q8.1 ou Educadora 15, Q8.3. Nestes dois casos, Educadora 15, Q8.1, refere-se à resposta do sujeito identificado como Educadora 15, na questão oito, primeira parte da resposta. Em Educadora

15, Q8.3, refere-se à resposta do mesmo sujeito indicado, na mesma questão oito e na terceira parte da resposta.

Ao todo foram aplicadas dezessete questões, sendo cinco na Pré-oficina de Música, nove durante a Oficina de Música e três na Pós-oficina de Música. As questões, além de estarem apresentadas nos referidos módulos da pesquisa (Pré-oficina, Oficina e Pós-Oficina de Música), também estão dispostas – agrupadas – em um único documento (APÊNDICE H), o que facilita a identificação das questões.

Todas as respostas foram lidas atentamente, assim foi possível selecionar partes significativas que foram organizadas em categorias, subcategorias e dimensões. Após, dentre as partes selecionadas das respostas das educadoras, foi utilizada para esta pesquisa somente uma parte delas, que melhor traduzisse o sentido das que foram selecionadas. Muitas respostas eram parecidas em teor e sentido, como o foi na questão da análise das lembranças, em que a maioria das educadoras descreveram experiências marcantes em relação aos seus familiares.

Os resultados abaixo analisados, pelas categorias, subcategorias e dimensões, interação e, por vezes, poderiam ser discutidos em outras categorias, pelas nuances que emergem do próprio discurso dos sujeitos da pesquisa e que abrangem mais do que o identificado e apresentado nas próprias categorias.

5.1 CATEGORIA – MÚSICA E DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

Esta categoria surgiu a partir dos relatos das educadoras em relação à afetividade e suas manifestações, que perpassaram desde a educação familiar ao modo como estas expressam sua afetividade.

Fazem parte desta categoria as subcategorias: Lembranças Afetivas: infância e família; Afetividade pela Música e Expressão da Afetividade.

5.1.1 Subcategoria – Lembranças Afetivas: infância e família

Esta categoria emergiu do Módulo II da Oficina de Música, das questões de número 8 e 9, e da questão de número 17 da Pós-oficina de Música. Em especial no Módulo II, a partir da canção espiritual *Tuapandula*, as educadoras recordaram momentos e pessoas significativas. Esta subcategoria trata as lembranças afetivas em que a maioria das educadoras

se remetem às vivências de sua infância. Foi possível evidenciar que estas vivências foram fundamentais para o desenvolvimento afetivo das educadoras participantes deste estudo.

“A música Tuapandula²⁷ me fez lembrar da minha infância que, apesar de ter sido muito sofrida, fui muito feliz. Lembrei do carinho de meus pais, de meus avós, dos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse ter uma vida digna. Da sabedoria de meus avós e da forma carinhosa como me tratavam.[...]”. (Educadora 42, Q9);

“Lembrança do carinho, do bem querer, aconchego da família, das palavras, dos ensinamentos.[...]”. (Educadora 48, Q9);

“Na minha infância lembro-me com saudade de meus pais quando me abraçavam, dando beijinhos, brincavam, contavam histórias dando um sentido todo especial à vida, me ensinando que é preciso amar [...]”. (Educadora 48, Q9);

“Eles me amaram, me deram carinho, me ensinaram a ser a pessoa que sou hoje, [...]”. (Educadora 8, Q8);

“Meus pais me ensinaram tudo o que sei; cuidando de mim, me protegendo. Eles me prepararam para a vida, por isso hoje sou uma pessoa com bons princípios, boas atitudes”. (Educadora 47, Q8);

“Lembro da minha professora da 4ª série, um amor de pessoa, muito afetiva, e a estagiária que ela teve. Até hoje tenho contato com elas. A merendeira da escola, que me acalmava, pois chorava de saudades de minha mãe. Gosto muito dela. [...]”. (Educadora 3, Q8);

“As canções me fizeram recordar da minha infância, dos amigos que se perderam com o passar dos anos. Recordei de meus pais, de nossa educação, dos carinhos, dos seus olhares”. (Educadora 25, Q17.1).

Craveiro de Sá (2007) afirma que a Música pode tocar de forma sensível os mais diversos aspectos da pessoa, dentre eles, o físico, mental, emocional e o espiritual, auxiliando no resgate das memórias afetivas, em um movimento de aproximação entre passado e presente, em projeção para o futuro.

Morin (2007) lembra que a afetividade é constitutiva do ser humano, inclusive a racionalidade, e em relação aos vínculos familiares. O autor acrescenta que entre os mamíferos o contato afetivo com os pais desaparece rapidamente, mas nos humanos este contato dura toda a vida, enfatizando que o amor e a amizade são necessidades vitais da pessoa, presentes em toda a sua existência.

²⁷ Canção do módulo II da Oficina de Música.

A partir das reflexões propostas para as educadoras, de trabalhar as lembranças afetivas, os dados da pesquisa trouxeram à tona, em especial, o relacionamento destas no convívio familiar, com seus pais, seus avós e com as pessoas que marcaram suas vidas. A canção *Tuapandula*, cantada no segundo módulo da Oficina de Música, fez com que as educadoras lembrassem fatos marcantes e gestos afetivos acontecidos em suas vidas. A segunda estrofe e o refrão da referida canção, motivaram as educadoras a trazerem presente pessoas que as *'ensinaram a amar, amando'*. Esta expressão foi usada na reflexão do Módulo II para que as educadoras adentrassem em suas memórias afetivas. A letra do refrão diz: “Eu aprendi que amar é tão bom, e faz tão bem ao coração”. Este refrão foi cantado e repetido várias vezes, como um mantra, inclusive ao final da Oficina de Música. A letra da segunda estrofe convidou as educadoras a recordar as pessoas que fizeram parte de suas vidas de maneira especial: “Você me ensinou a viver, no coração me fez acreditar, que com pouco na vida pela vida se pode lutar. Você me ensinou a ter fé, o dom mais alto que leva ao amor. Abençoados teus filhos, por uma terra mais linda viver”. A reflexão levou as educadoras a vivenciar lembranças da relação afetiva e de valor, como no caso da família e das pessoas que as amaram de maneira especial. Além do relato das lembranças familiares, uma das participantes (Educadora 3) lembrou três de suas educadoras: a professora da 4ª série, sua estagiária e a merendeira da escola, pessoas que marcaram sua vida pela presença, carinho e até mesmo aconchego por sentir, na escola, a falta de seus pais.

As educadoras valorizaram o vivido como experiência de vida, aproximando como presença de valor na vida delas, projetando ações e sentidos.

Dentre os depoimentos, que neste sentido foram quase unânimes, destacam-se os que descrevem o carinho, a atenção e os gestos de amor, não obstante as dificuldades vividas. As educadoras lembraram-se da infância como um período em que foram muito felizes. O afeto dos seus familiares em relação a elas foi de suma importância no desenvolvimento afetivo de suas vidas.

A educação recebida pelas educadoras, relatada nas respostas às questões referentes às lembranças, foi marcada pelos valores e pela presença afetiva dos familiares, o que foi fundamental no desenvolvimento de sua afetividade, definindo padrões de comportamento afetivo nas próprias educadoras, como também alimentou a autoestima, a motivação pessoal e a educação aos valores:

“Lembrei dos meus pais me amando e ensinando a ser uma pessoa de valores, com bom coração que sou hoje. Agradeço muito e demonstro todos os dias meu amor por eles”.
(Educadora 4, Q8);

“[...] meu avô paterno, homem justo, íntegro e de um ótimo coração. Ele, com seu jeito simples de ser me ensinou que uma pessoa para ser digna tem que possuir caráter e valores”. (Educadora 36, Q8);

“Meus pais me amando e ensinando a ser uma pessoa de valores, com bom coração que sou hoje. Agradeço muito e demonstro todos os dias meu amor por eles”. (Educadora 5, Q8);

“Meus pais me prepararam para a vida, por isso hoje sou uma pessoa com bons princípios, boas atitudes”. (Educadora 47, Q8).

A respeito disso Schaie e Willis (2003, p. 138- 139) na obra *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez* destacam que:

El concepto de interdependencia también nos ayuda a entender la relación continua entre los hijos adultos y sus padres cuando van envejeciendo, la relación entre abuelos y nietos y la transmisión de valores y tradiciones de generación en generación.

Schaie e Willis (2003, p. 136), apresentam o núcleo familiar como seio e perspectiva de sociedade, como também a forma originária de relação entre as pessoas. Os autores destacam o sistema de relação de interdependência de seus membros como também os papéis que cada um tem que desempenhar dentro deste sistema familiar:

Una familia cumple muchas funciones para sus miembros y se puede considerar como un sistema de *relaciones interdependientes*. Cada miembro de la familia tiene un rol específico que desempeñar en el sistema y los demás miembros de la familia dependen de él o ella para hacer ese papel.

Entendendo-se que esta relação de interdependência interage em todo ciclo vital (Idem, p.139):

Aunque la naturaleza estructural de las relaciones que uno mantiene con su familia (o familias) puede cambiar a lo largo de la vida, las interdependencias dentro de la familia sigue siendo más o menos las mismas. Si consideramos la familia en función de las interdependencias entre sus miembros, tendremos una mejor perspectiva de las cuestiones específicas que afectan a las familias a lo largo del ciclo vital [...].

Outro aspecto predominante deste sistema de relações interdependentes é a transmissão de valores, destacada nas educadoras que participaram da pesquisa. O valor familiar, ou o núcleo familiar estimula na busca, durante a adultez, de relações significativas, dentre elas, formando novas famílias, transmitindo um modo de vida para as gerações futuras.

De acordo com Schaie e Willis (2003, p. 183):

El concepto de interdependencia nos ayuda a entender por qué los hombres y las mujeres siguen buscando relaciones significativas aunque cambie la estructura de la familia, por qué las relaciones padre-hijo pueden ser cada vez más importantes al vivir juntos un porcentaje mayor del período de la vida adulta y cómo se transmiten los valores y tradiciones de generación en generación.

Araújo (2003), a partir da definição de valores apresentada por Piaget, durante um curso da Universidade de Sorbonne, em Paris, 1954, afirmando que valor é construído a partir das projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos ou pessoas, conclui que as relações de afeto entre a criança e seus cuidadores, especialmente pelas atitudes de carinho e afeto, são marcantes para toda a vida e ademais ajudam a formar valores e que a própria família seja um valor. E ressalta que (p.158) “existe uma possibilidade muito grande de que a criança projete sentimentos positivos sobre tal pessoa, que geralmente chamamos de *mãe*. Enfim, que goste dela, e que a mãe se torne um valor para ela”.

Ficou evidenciado na pesquisa, a forte influência da relação afetiva entre os tutores, pais, mães e avós, e as educadoras, em especial no tempo da infância, colaborando diretamente na formação da personalidade. Estas influências familiares, como relatam as autoras, seguem de geração para geração, e são confirmadas em suas falas:

“As pessoas mais importantes na minha vida são meus pais, que acima de todos os erros sempre me cobriram com seu amor [...], me ensinaram a amar e perdoar, e tornar-me uma mulher mais sensível. [...]”. (Educadora 14, Q8);

“Sempre tive muito carinho materno e paterno. Agora que sou mãe descobri a importância do amor que recebi [...] sinto sua presença na educação que estou dando ao meu pequeno”. (Educadora 17. Q9.1);

“As pessoas mais importantes da minha vida foram meus pais. Penso que de certa forma e, à maneira deles, foi uma forma de amar, o fato de terem permitido que desde bem pequena eu morasse longe deles. Acredito que foi pensando nas condições familiares da época e no meu futuro que isso aconteceu. Tenho certeza que eles expressaram esse amor por mim de uma maneira dolorosa para eles. Isso é amor”. (Educadora 24, Q8);

“[...] Minha mãe me ensinou tudo sobre o amor, a amizade, carinho, afeto”. (Educadora 16, Q8.2);

“Nossa mãe sempre nos protegeu e lutou para que nos tornássemos humanos, [...]”. (Educadora 43, Q8);

“[...] meu avô paterno, que sempre teve as palavras certas, nos momentos difíceis. Será insubstituível sua capacidade de ensinar através do amor, [...]”. (Educadora 31, Q8).

Como desenvolvem Mosquera e Stobäus (2009), a vida afetiva propicia-nos pistas para conhecer o tipo de personalidade que desenvolvemos e que educação recebemos durante a nossa vida.

George Vaillant (*apud* SELIGMAN, 2011, p. 32), psiquiatra de Harvard, afirma que “o principal poder que alguém pode ter é a capacidade de ser amado”.

Mesmo que esta não seja uma pesquisa quantitativa, pode-se constatar que as educadoras tiveram, na sua maioria, uma forte influência familiar e para tanto, a educação da sensibilidade, passou também, no caso delas, pela presença afetiva e axiológica da família. Aprendizados como os valores da honestidade, religiosidade, respeito e a vivência da afetividade, do amor, do carinho, da presença afetiva dos pais, marcaram profundamente suas vidas.

A família emerge como fator importante e decisivo, na dimensão afetiva das educadoras que participaram da pesquisa, através das lembranças afetivas, manifestações de carinho, saudades e o sentido de serem hoje pessoas sensíveis e amorosas, é também reconhecido pelas educadoras como consequência da educação e presença dos seus familiares.

Em especial faz-se destaque ao relato da Educadora 24 (Q8) que reconhece o amor dos pais mesmo na ausência física. Esta educadora relatou que desde cedo teve que morar longe dos pais e justifica que isso ocorreu, provavelmente, para ter melhores condições de vida, descrevendo a dor da separação de seus pais, quando criança, sendo, tanto para ela, por ter vivido e sentido esta experiência, como também para os seus pais, por terem permitido que sua filha (a Educadora 24) morasse longe deles, a fim que tivesse melhores condições de vida.

Ainda no Módulo II, respondendo à questão *Que lembranças afetivas vieram à tona e que importância elas têm hoje para minha vida?*, a Educadora 24 (Q9) consegue, em sua adultez, perceber o amor dos seus pais, em especial de sua mãe, mesmo sentindo sua falta quando criança, e transformando esta dor em educação de valores: decisão, fortaleza e segurança, e, ao mesmo tempo, sendo hoje presença atenciosa na vida das suas filhas que, segundo ela, por motivos de estudo – no período em que a pesquisa foi realizada – estavam morando em outra cidade. A história parece se repetir, mesmo não sendo na mesma fase da vida, conforme o relato:

“A lembrança que mais veio à tona foi a falta que senti deles, principalmente da minha mãe, o tempo todo. Hoje percebo que isso que passei me tornou uma pessoa mais forte, decidida, segura, e divido essa segurança com minhas filhas, procuro estar presente e ampará-las quando posso, [...]. Mesmo longe delas, faço questão de dizer todos os dias que as amo mais que tudo. “Apreendi que amar é tão bom e faz tão bem ao coração”. (Educadora 24, Q9).

É possível perceber, neste caso, como bem apresentam Schaie e Willis (2003), a relação de interdependência, existente entre a educadora, seus pais e suas filhas. Consta-se que o afeto que existe entre a educadora e suas filhas é resultado da educação que ela recebeu de seus pais e da situação vivida quando criança.

A técnica de retornar às lembranças através da Música, revisitando experiências positivas e marcantes, guardadas no coração, também trouxe à tona sensações e emoções próprias deste encontro pessoal. Não foi meu objetivo observar as reações emocionais das educadoras enquanto respondiam às questões, mas estas se manifestaram naturalmente quando referi às lembranças, e mesmo as respostas escritas foram carregadas de sentimentos e emoções, transcendendo a metodologia da escrita que, por ora, poderia ter enfatizado mais o aspecto racional, sobrepondo-se à sensibilidade e às manifestações afetivas.

Apresentei esta primeira subcategoria – Lembranças Afetivas: infância e família, por ela demonstrar a educação afetiva das educadoras que participaram da pesquisa, sendo importante destacar que, para a educação da sensibilidade, um dos fatores fundamentais que emergiu nesta pesquisa, foram as lembranças afetivas.

5.1.2 Subcategoria – Afetividade pela Música

Esta subcategoria foi elaborada a partir das questões de número 3 e 5 da Pré-oficina de Música, lembrando que, para este caso, a Música deve ser entendida no seu sentido amplo, que envolve diversos estilos musicais (pop, rock, instrumentais, clássica, etc.).

As educadoras manifestaram que através da Música emergem e se manifestam os sentimentos, e que ela faz bem para suas vidas, toca no afetivo, no coração e na alma.

“Através da Música sentimos amor, paixão, bem-querer. Sentimos também emoções que nos fazem cantar, dançar, vibrar. [...]”. (Educadora 15, Q3.1);

“Através da Música pode-se expressar sentimentos. [...]”. (Educadora 24, Q3.2);

“[...] a Música me encanta, [...] onde se sente amor tudo se realiza”. (Educadora 14, Q5.2);

“[...] A Música faz bem para o coração e para a alma”. (Educadora 34, Q5);

“A Música é a essência da alma”. (Educadora 9, Q5.2).

A Música se faz presente na vida afetiva da pessoa desde a vida intrauterina. Nogueira (2003, p. 2) referencia uma pesquisa realizada na Universidade de Toronto, que comprovou o que muitos pais e educadores já imaginavam: “os bebês tendem a permanecer mais calmos

quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da Música, ficam mais alerta”. A autora ainda traz presente uma prática familiar que envolve a Música para acalmar as crianças, neste caso, ao som das batidas do coração e das canções de ninar.

Nossas avós também já sabiam que colocar um bebê do lado esquerdo, junto ao peito, o deixa mais calmo. A explicação científica é que nessa posição ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe. Além disso, a eficácia das canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica alquimia para a criança. (NOGUEIRA,2003, p.2)

Teixeira (1999) traz presente Platão que estimulava a prática da Música para o bem da alma, educando a pessoa para uma vida harmoniosa e equilibrada, tanto em nível emocional como intelectual.

Morin (2000, apud FRISON e SCHWARTZ, 2007, p. 189) afirma que

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. A existência de uma relação estreita entre a inteligência e afetividade se apoia no fato de que a faculdade de relacionar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo *déficit de emoção*.

Mosquera e Stobäus (2009, p. 56) apresentam os objetivos de uma educação afetiva:

Adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções e afetos; identificar emoções e afetos nas outras pessoas; desenvolver a habilidade de expressar e controlar as diferentes emoções e sentimentos; prevenir os efeitos nocivos dos sentimentos negativos, desenvolver a habilidade para gerar emoções e sentimentos positivos; desenvolver a habilidade de automotivar-se como algo muito importante e adotar uma atitude positiva ante a vida.

Os autores chamam a atenção para a importância da educação afetiva e emocional das pessoas (p. 56): “se deve aprofundar o estudo dos sentimentos, através do nível emocional e das preferências dos seres humanos, por isso hoje é da máxima importância a natureza da inteligência emocional e afetiva para a educação do ser humano em sua totalidade”.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 125) apresentam a afetividade como um dos aspectos essenciais na vida da pessoa e na construção do “humano”.

Nos apercebemos claramente que a afetividade é fundamental para vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de seres humanos mais saudáveis e, especialmente, mais capazes de tomar decisões sábias e inteligentes.

Lembrando que o aspecto central desta pesquisa é a educação da sensibilidade tendo em vista que ela, intermediada pela Música, é também uma possibilidade de humanização.

A pesquisa evidenciou que a Música desperta bons sentimentos e emoções nas pessoas como também é possibilidade de sua expressão. A expressão descrita de que ela faz bem para o corpo e para a alma, e que é a essência da alma, retrata seu valor na educação da pessoa.

As educadoras manifestaram que a Música gera encantamento, pelo sentimento de amor e valor à vida, tanto da individual quanto da outra pessoa, em especial, das mais próximas de convívio. As emoções por elas provocadas se expressam, descritas, em atitudes motivacionais de alegria, entusiasmo, de acolhida e de reconhecimento.

5.1.3 Subcategoria – Expressão da Afetividade

A partir das respostas das educadoras às questões de número 2 da Pré-oficina de Música e da questão de número 13 do Módulo IV da Oficina de Música, organizou-se a presente subcategoria que trata da maneira como as participantes da pesquisa expressam sua afetividade.

“Transmito meu amor através do olhar, do abraço diário, das palavras, do carinho, do sorriso, da atenção, da preocupação, e me sinto amada, principalmente pelas crianças. [...]”. (Educadora 24, Q13);

“[...] Quanto aos pequenos, procuro ter atitudes de carinho, [...] fazendo com que eles se sintam bem e protegidos”. (Educadora 15, Q2.2);

“[...] adoro aqueles ‘inocentes’ que precisam muito do nosso amor e carinho, afinal passam mais tempo com a gente do que com os pais, por isso precisamos dar educação e muito amor”. (Educadora 11, Q13);

“Em uma escola infantil a afetividade se faz presente todos os dias, quase que faz parte do currículo. Não tem como não amar as crianças”. (Educadora 53, Q13);

“[...] Uso a pedagogia do afeto e obtenho ótimos resultados. [...] Amo e sou amada. [...]”. (Educadora 54, Q13.2);

“[...] As crianças gostam muito de mim e sou feliz”. (Educadora 29, Q13);

“Me sinto amada pelas crianças, pois elas têm o professor como companheiro na vida. [...]”. (Educadora 37, Q13.2);

“Adoro as crianças onde trabalho, é maravilhoso aprender com eles”. (Educadora 8, Q13);

“Expresso minha afetividade no trabalho tratando todas as pessoas que me cercam com carinho, com palavras gentis e com um sorriso amigo. É um lugar que amo e sinto que sou amada, por isso sou muito feliz pelo meu trabalho e amo muito o que faço”. (Educadora 4, Q13).

Mosquera (2011) expressa a responsabilidade que o educador e a educadora têm em relação à educação na vida das gerações futuras, como já foi referenciado: “Chegará um momento da vida que seremos responsáveis pelas gerações que estão vindo” (idem, nota 7).

Em uma sociedade que apresenta sinais de perda de manifestações afetivas, Mosquera e Stobäus (2009) chamam a atenção da necessidade de termos uma educação da afetividade para o bom desenvolvimento humano e consideram que os sentimentos e a afetividade são a base do desenvolvimento humano. Os autores destacam a importância da relação afetivo-emocional na escola levando em conta que existe um mundo emocional nas relações das pessoas que interagem no espaço escolar.

Em relação à dimensão afetiva, Teixeira (1999) considera que, na sociedade, por vezes ela pode estar sobposta a uma educação técnica e intelectual, relevada frente ao nível de competitividade técnica e mercantil. E chama a atenção de que a educação deve levar em conta a dimensão afetiva, ética e transcendente da pessoa.

Ainda Mosquera e Sobäus (2009) afirmam que a afetividade é a expressão dos sentimentos e se reflete nas relações interpessoais. Enfatizam que a afetividade é essencial para a atividade vital, que através dela é possível conhecer a personalidade de cada um e que educação recebemos durante a vida.

No sentido da educação da afetividade, também Maslow (1991, p. 233) chama a atenção de que as ciências não se detêm a oferecer sobre o amor, essência de nossas vidas. O autor sugere que, como educadores, devemos ensinar, viver, sentir o amor como necessidade existencial da vida humana: “Nuestra obligación aquí está clara. Debemos entender el amor. Debemos ser capaces de enseñarlo, crearlo, predecirlo, o de lo contrario el mundo se perderá en la hostilidad y la sospecha”.

As educadoras manifestaram as diversas formas de expressão da afetividade, em especial através do carinho e dos gestos afetivos. Destaca-se também, na coleta de dados, a demonstração de carinho das educadoras às crianças. Constata-se nas manifestações das educadoras uma forte ênfase ao sentido afetivo. Outro aspecto relevante presente na maioria dos relatos das educadoras, foi o fato de descreverem que gostam muito de serem educadoras e do local de trabalho onde atuam, e que sentem-se felizes pelo carinho que recebem tanto das crianças como de suas colegas, além de serem afetivas com elas. As expressões afetivas aqui apresentadas, no sentido de realização pessoal e profissional, serão abordadas na subcategoria – Realização Pessoal e Profissional (5.4.1).

A manifestação afetiva é algo que marca profundamente na vida das crianças e na educação da sensibilidade. É perceptível que há, nas atividades desenvolvidas por estas

educadoras, um retorno afetivo. Na Oficina de Música, a sensibilização das educadoras através das *canções espirituais*, favoreceu que elas manifestassem seus sentimentos e reconhecessem sua afetividade como expressão da própria humanidade.

A Oficina de Música sensibilizou também no aspecto de ter que crescer nas relações afetivas dentro do ambiente de trabalho. Para a pessoa, sentir-se amada é condição de bem-estar físico, psíquico e espiritual. A maior parte dos relatos revelam que o ambiente escolar e a realização pessoal e profissional das entrevistadas são positivos, sentindo-se bem com o que realizam, os depoimentos das Educadoras 17 e 35, expressam uma vontade de crescimento nas relações afetivas, tanto pessoal como institucionalmente.

“[...] me fazem falta os sorrisos, um bom-dia, uma palavra amiga. Nós educadores estamos sendo “devorados” pela rotina [...]. as relações humanas estão se perdendo entre as construções de muros, de balcões de atendimento. [...]”. (Educadora 17, Q13);

“[...] Às vezes me sinto amada, às vezes não. Às vezes acho que não sou bem querida. Talvez o problema seja comigo mesma, das frustrações e da falta de aceitação, com alguns acontecimentos, acho que as pessoas não gostam do meu jeito de ser. Acho que tenho que trabalhar isso em mim”. (Educadora 35, Q13).

Neste caso constatou-se que as *canções espirituais* auxiliaram na sensibilização das educadoras quanto à necessidade de cultivarem a afetividade e as suas manifestações em relação às pessoas. A percepção de que é preciso mudar de atitude, através de um trabalho pessoal, já é um bom início e conscientização da necessidade de amar e sentir-se amada também no ambiente de trabalho. É dar sentido vital à profissão exercida.

Tanto nos relatos que afirmam terem uma boa vivência afetiva, quanto nos relatos das educadoras que expressam o desejo de trabalhar-se pessoalmente ou criar ambientes mais afetivos na escola, constatou-se que as educadoras valorizam a dimensão afetiva, como fundamental para a educação da sensibilidade.

5.2 CATEGORIA – MÚSICA E SENSIBILIDADE

A categoria “Música e Sensibilidade” está subdividida em duas subcategorias: “Sensibilização via Música” e “Sensibilização via Canções Espirituais”. A Subcategoria “Sensibilização via Canções Espirituais” está dividida em duas dimensões: a) Dimensão Emoções e Sentimentos; b) Dimensão Valorização do Outro. Serão apresentadas as formas de sensibilização que surgiram na pesquisa, tanto através da Música como pelas *canções espirituais*.

5.2.1 Subcategoria – Sensibilização via Música

Esta subcategoria surgiu a partir das respostas às questões de número 1, 4 e 5 propostas na Pré-oficina de Música, em que as educadoras foram indagadas se elas se consideravam pessoas sensíveis e quais as canções que lhe faziam bem.

“Eu me sinto muito bem quando ouço uma música calma, relaxante, e que me faça viajar nos mais diversos lugares e com as pessoas que eu mais desejo. A boa música une tudo o que há de bom e agradável na nossa vida”. (Educadora 15, Q.5);

“As canções que fazem bem são aquelas que me permitem refletir sobre a vida e me sensibilizam diante dos problemas, tornando-me mais humana. [...]”. (Educadora 9, Q5.1);

“Através das canções espirituais faço associações entre as coisas que acontecem agora com aquilo que já aconteceu, e isso acaba me emocionando, pois revivo. [...]”. (Educadora 30, Q1);

“Gosto de ritmos calmos, canções que tocam o coração, que trazem leveza, levam a reflexões sobre a vida, sobre tudo”. (Educadora 53, Q5);

“A Música está sempre presente em todos os momentos da minha vida. [...] As músicas que me fazem bem são aquelas que me remetem a bons momentos. Recordar essas etapas da vida é sempre emocionante e prazeroso”. (Educadora 49, Q5);

“Adoro ouvir músicas suaves. Elas nos transmitem paz interior e alegria. Assim posso viver a vida intensamente com muito amor”. (Educadora 50, Q5);

“Adoro todo o tipo de música. Em nossa casa sempre temos alguma Música tocando. Nossa vida é muito mais alegre com a Música”. (Educadora 17, Q5).

Damásio (1996) chama a atenção da valorização da vida humana como um todo, superando a fragmentação entre a razão e o sentimentos. O grande problema, segundo ele, é a dualidade, que chama de mente desencarnada. Percebe-se que, a partir dos relatos, as participantes desta pesquisa utilizam a Música também como forma de manifestar seus sentimentos e como encontro pessoal. Manifestar a sensibilidade a partir dos acontecimentos vividos é estar encarnado na realidade.

Zorzan (2009,) apresenta a Música Instrumental e a Música Clássica como possibilidades de mobilizar as emoções que permitem acionar os mais variados sentimentos e a levar a pessoa a um estado transcendente. Em outras palavras, através da Música é possível aguçar a sensibilidade.

Como afirma Mosquera (2011), a humanidade é uma construção, é algo que vamos cultivando e formando. As manifestações de sentimentos, através de atitudes sensíveis dão sentido à vida e à própria existência.

Os depoimentos das educadoras confirmam o pensamento de Mosquera e Stobäus (2009) diante da necessidade de educar a pessoa na afetividade. Segundo eles a melhor forma de expressar a afetividade é através dos sentimentos e emoções.

Através da coleta de dados, é possível afirmar que os sujeitos da pesquisa não eram somente um grupo de profissionais da área de Educação, mas educadoras que já tinham o diferencial de serem, de certa forma, sensíveis. Isso foi possível constatar já nas respostas coletadas na questão de número 1 da Pré-oficina, em que os depoimentos vieram ao encontro de uma sensibilidade relacional, de gestos, fatos e pessoas, confirmando-se ao longo da coleta de dados:

“[...] fico sensibilizada quando vejo algo que me toca profundamente”. (Educadora 51, Q1.2);

“Eu acredito ser uma pessoa muito sensível, pois simples gestos, como sorrisos, olhares, abraços, palavras, mudam completamente meu estado de espírito [...]”. (Educadora 52, Q1);

“Considero-me sensível porque me sinto comovida diante de situações tristes ou emocionantes.[...]”. (Educadora 53, Q1);

“[...] gosto muito de dizer ‘eu te amo’ e de ouvir também”. (Educadora 25, Q2.3);

“[...] vejo beleza e sentimento nas coisas simples da vida”. (Educadora 48, Q4.2).

Quando tratamos do tema da sensibilidade adentramos na própria humanidade que, como afirmou Mosquera (2011), deve ser construída. Humanidade já presente em potencial e possível de ser despertada e vivida como realização pessoal. As educadoras mostraram-se felizes por serem sensíveis, por viverem em conexão com o humano, como diz Damásio (1996), viverem encarnadas.

A conexão consigo mesmos e a busca da razão dos fatos que acontecem nas experiências diárias, assim como demonstrado nos relatos das respostas das educadoras, favorecem a reconstrução de sentidos existenciais e da razão da presença no mundo. A educação à sensibilidade nasce também do cultivo de olhares diferenciados sobre o mundo. É possível perceber nas educadoras este olhar de cuidado e apreço pelo que é humano.

As educadoras descreveram algumas atitudes que demonstram a educação da sensibilidade, como expressar o amor, amando e deixando-se amar, contemplar a beleza das coisas essenciais, comover-se diante de situações de dor, ser presença afetiva e manifestar

através de gestos carinhosos o sentimento de amor por estar com pessoas queridas. Em outras categorias, em especial na subcategoria “Lembranças Afetivas: infância e família”, tratada anteriormente, são apresentados depoimentos que demonstram que a educação à sensibilidade se faz presente desde a infância, no convívio familiar.

5.2.2 Subcategoria – Sensibilização via Canções Espirituais

Na Oficina de Música foram trabalhadas apenas *canções espirituais*, sendo predominantemente, esta categoria, originada a partir da questão de número 14 do Módulo IV da Oficina de Música, e das questões de número 15, 16 e 17, que foram contempladas na Pós-Oficina de Música, visto que estas foram as questões em que as educadoras expressaram considerações relevantes em relação à sensibilização das *canções espirituais* interpretadas na Oficina de Música.

As duas dimensões que destaco nesta subcategoria são referentes às emoções e sentimentos que as canções espirituais provocam, bem como realçam a valorização das pessoas significativas na vida das participantes desta pesquisa. O destaque é dado às letras das canções que tocam em realidades existenciais.

a) Dimensão: Emoções e Sentimentos

McClellan (1994) destaca a ligação que existe entre a Música e o significado que ela provoca para cada ouvinte, além da reação emocional de cada pessoa ao ouvi-la. Segundo o autor, a reação ao ouvir uma música depende das variáveis temporais, as condições ambientais, físicas e emocionais, como também a linguagem que a própria Música apresenta. Destaca também a importância de levar em conta o estado de humor em que a pessoa se encontra ao ouvir uma música, o que influencia em seus resultados.

Zorzan (2009) enfatiza que, através da Música vivenciada pela pessoa, é possível olhar o mundo com olhos diferentes, de reencantamento, despertando sentimentos e emoções diferenciadas.

Estas considerações dos autores se fazem presentes nas falas das educadoras, que se referem às canções espirituais:

“Elas fazem a gente refletir sobre a vida. [...] provocam saudade de pessoas que partiram e de acontecimentos bons da vida”. (Educadora 37, Q14);

“As canções espirituais nos fazem expressar sentimentos profundos”. (Educadora 15, Q15.2);

“As canções espirituais me ajudaram a ser mais sensível, relaxar, sentir as coisas da vida com mais clareza e abrir meu coração”. (Educadora 13, Q15).

Russel (2010) apresenta alguns exercícios que favorecem o encontro pessoal consigo mesmos com a interioridade. Dentre eles o autor destaca a prática meditativa, o controle do pensamento verbal e o relax.

Podemos considerar as letras das *canções espirituais* como metáforas²⁸, que levam a pessoa a encontrar-se consigo mesma, pela reflexão de que seus sentidos calham com sua realidade existencial.

Com o objetivo de identificar como as *canções espirituais* favorecem o desenvolvimento da sensibilidade na adultez, é importante frisar que a maioria das educadoras que participaram desta pesquisa, já haviam vivenciado momentos de formação com o uso de canções espirituais. Este aspecto favoreceu o objetivo proposto, até porque, as respostas coletadas não foram resultado somente da pesquisa, mas também de uma prática pessoal, pela aplicação de canções espirituais no bem-estar pessoal e na prática educativa.

Por serem canções com conteúdo reflexivo, constatou-se que as *canções espirituais* conduziram as educadoras ao encontro com o sensível. Através delas as educadoras demonstraram que foram sensibilizadas, tanto pela letra quanto pela melodia, pelo estilo poético e ao mesmo tempo reflexivo. Este estilo de canções vem ao encontro da realidade vivencial de uma forma poética e que ao mesmo tempo toca na existência:

“Estas canções nos fazem abrir nossos corações, nossa alma, nos fazem recordar de pessoas, de momentos de nossas vidas que acabam ficando no passado, devido à correria do nosso dia a dia”. (Educadora 16, Q14.1);

“Recordo que são canções com letras muito significativas, melodias suaves e envolventes, que nos remetem às mais profundas lembranças e sentimentos”. (Educadora 6, Q17);

“Lembro-me dos sentimentos e emoções que as canções espirituais proporcionaram, colocando “à flor da pele” recordações ou esperanças ora evocadas”. (Educadora 30, Q17).

A partir das *canções espirituais* executadas na Oficina de Música e pelos resultados obtidos, houve predominância de manifestações positivas em relação ao que elas provocam e

²⁸ Morin (2005).

significam. Os relatos das educadoras, em sua grande maioria, descreveram que esta categoria musical provoca boas sensações e reflexões a respeito de suas próprias vidas.

O encontro pessoal, através das *canções espirituais*, é o fator predominante das mensagens traduzidas pelas educadoras, destacando sensações e sentimentos de paz interior, bem-estar, alegria e harmonização pessoal, como demonstram seus depoimentos:

“As canções espirituais transmitem paz, alegria, união, bem-estar [...]”. (Educadora 3, Q14);

“As canções espirituais trazem à tona bons sentimentos de amor, de amizade, de afeto.[...]”. (Educadora 6, Q14.1);

“As músicas que foram cantadas nesta oficina trouxeram à tona muitas emoções, como a sensação de paz interior, de amor no coração. [...]”. (Educadora 49, Q14.1).

Como afirma Stewart (1987), a Música foi usada, desde os tempos mais remotos, como instrumento terapêutico e que através de músicas que tocam o profundo, ocorrem reações físicas, emoções e sensações positivas, na pessoa que as ouve. A atitude de ouvir canções que, por seus conteúdos e melodias, venham ao encontro da harmonia vital, trazem benefícios e sensações de bem estar e por isso são terapêuticas.

ZORZAN (2009) lembra que mediante a Música é possível refletir sobre os sentimentos e sensações provocadas por elas e ver o mundo de forma reencanta.

A pesquisa demonstrou que as *canções espirituais*, provocando encontro com o profundo, levaram as participantes a vivenciar sensações e sentimentos de leveza e bem-estar, levando, a partir de si mesmas e desta experiências, ao bem-estar pessoal.

b) Dimensão: Valorização do Outro

“As canções convidam a viver a vida, a amar tudo o que sou, o que tenho, o que eu posso fazer de bom para a minha família e meu grupo de trabalho. [...]”. (Educadora 30, Q14.1).

O reconhecimento da existência do outro é essencial para a compreensão da própria existência. De acordo com Mosquera (1987), o reconhecimento de ‘ser pessoa’ e de sua identidade é um processo hermenêutico, a partir das interpretações vitais dos seus acontecimentos pessoais e em relação com outros indivíduos.

Como afirmam Ingerman (2010) e Russel (2010), o amor é a forma com poder maior de transformação nas relações interpessoais que possa existir, capaz de levar a pessoa ao

reconhecimento da própria identidade e essência de vida, como também a manifestações de entrega ao outro.

A pesquisa evidenciou que as *canções espirituais* levaram as educadoras a refletir sobre a vida, sobre a existência e sobre o amor como essência da própria vida:

“As canções espirituais proporcionam muitas reflexões acerca do que verdadeiramente vale a pena na vida, o amor para com as pessoas”. (Educadora 49, Q14.3);

“Elas provocam uma vontade imensa de valorizar os amigos, a vida em si, a pensar positivo em tudo que fazemos”. (Educadora 2, Q14);

“Fazem a gente abraçar as colegas de maneira mais afetuosa e nos faz ver como essas pessoas são importantes no nosso dia a dia. [...]”. (Educadora 19, Q14);

“Nos fazem refletir que é muito bom ter uma família, poder sonhar, ter amigos, dar um abraço, ganhar um abraço. Obrigado por este momento”. (Educadora 38, Q14);

“São letras que nos emocionam, que nos motivam, nos fazem pensar na vida [...]”. (Educadora 26, Q14);

“[...] motivam a ter coragem para continuar minha missão”. (Educadora 30, Q14.2).

Hué García (2008, p. 330), referindo-se a uma história relatada por Soler e Conalga (2004) que tratava sobre o valor da amizade, acima de qualquer condição, explica que o essencial nas relações de amizade é o valor que damos às pessoas em si e às relações que temos com elas, e não as condições em que elas vivem ou representam: “En el compañerismo, en la amistad y en el amor, lo que vale no son tanto las características de las personas, sino personas em sí y la relación que existe entre ellas”.

A pesquisa evidenciou que as *canções espirituais* trazem à tona bons sentimentos em relação ao outro, em especial o amor, valorizando a amizade e despertando a sensibilidade para a manifestação destes sentimentos ao outro:

“Me levaram a amar mais ainda meus semelhantes e a desejar expressar meus sentimentos”. (Educadora 17, Q14.2);

“Elas provocam uma vontade imensa de valorizar os amigos, a vida em si, pensar positivo em tudo que fazemos. [...]”. (Educadora 2, Q14.1);

“A partir da Oficina de Música pelas reflexões das canções espirituais, mudei minha postura com algumas colegas de serviço, sendo mais atenciosa e compreensiva, e isto está dando certo”. (Educadora 10, Q16).

Uma das educadoras expressa muito bem esta realidade e descreve que frequentemente, mesmo sentindo afeto e admiração pela outra pessoa, no dia a dia tem dificuldades de expressar o que sente: *“[...] As letras tocam fundo o coração com sentimentos*

pelo semelhante, que, embora sintamos, não costumamos expressar normalmente". (Educadora 6, Q14.2), mas que através das *canções espirituais* sentiu-se impulsionada a manifestar.

Seligman (2011, p. 31) apresenta em um dos elementos da *teoria do bem-estar*, os relacionamentos positivos e faz lembrar que as outras pessoas são a possibilidade de viver alegria e momentos positivos em relação com elas.

Bem poucas coisas positivas são solitárias. Quando foi a última vez que você gargalhou escandalosamente? Qual a última vez que você sentiu uma alegria indescritível? E quando foi a última vez em que se sentiu orgulhoso de uma realização? Mesmo sem conhecer os detalhes desses pontos altos em sua vida, sei que forma tinham: todos aconteceram em torno de outras pessoas.

Um dos sentimentos descritos pelas educadoras foi a atitude de gratidão e reconhecimento por terem pessoas significativas em suas vidas, o que, segundo elas, as tornaram mais humanas. Pelo reconhecimento destas pessoas elas manifestaram que muitas coisas positivas que aconteceram na vida foi através dessas presenças significativas.

5.3 CATEGORIA – MÚSICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A categoria *Música e Práticas Educativas* originou-se com base nas respostas às questões de número 3 e 4 da Pré-oficina de Música e das questões de número 15 e 16 da Pós-Oficina de Música. Muitas educadoras relatam fazer uso da Música durante suas atividades educativas, sendo esta um recurso percebido por elas como positivo e que proporciona momentos prazerosos no ambiente escolar.

As educadoras destacam que a Música é um ótimo instrumento para as práticas educativas, já que através dela é possível trabalhar conteúdos, auxiliar na comunicação grupal, transmitir significados próprios da Música que ajudam a estimular a aprendizagem:

"Elas guardam ensinamentos que passamos de forma musical". (Educadora 19, Q3);

"A partir do momento em que se vincula a aprendizagem com atividades que envolvam música, cria-se um maior significado para o processo educativo, e este acontece de forma mais efetiva e eficaz". (Educadora 49, Q3.2);

"A Música é um ótimo instrumento para auxiliar a prática educativa. Ela contribui para a aprendizagem das crianças, para vivenciar experiências". (Educadora 25, Q3.1);

"[...] através da Música é possível trabalhar qualquer conceito, dentro de qualquer disciplina. [...]". (Educadora 20, Q3.1);

“As crianças ficam mais receptivas ao conhecimento quando ele é proporcionado junto com a Música”. (Educadora 24, Q3.3).

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de Música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Teixeira (1999) chama a atenção de que, segundo Platão, a educação da pessoa, passa pelo ensino da Música e da ginástica. Platão entendia o desenvolvimento integral, dentro da ideia de dualidade, do corpo e do espírito já que, segundo o filósofo, o primeiro contato que a juventude deve ter é com o mundo sensível através da Música e da ginástica.

Os relatos da aplicação da Música nas práticas educativas vêm ao encontro do desenvolvimento integral da pessoa, superando a ideia e valorização única do aspecto cognitivo que, segundo Mosquera e Stobäus (1984), não contempla a educação e o desenvolvimento humano, até por enfatizar somente um dos seus escopos. Segundo os autores, na cultura contemporânea a ênfase ao cognitivo deve-se, em especial, às demandas das sociedades tecnológicas pós-indústrias, mas que estas não atendem ao todo do desenvolvimento humano e social.

No sentido de uma educação integral e que contemple também as outras dimensões da vida humana, as educadoras apresentam a Música como meio de sensibilização, motivação e criatividade:

“A Música é uma excelente forma para sensibilizar e motivar o aluno no seu processo de aprendizado”. (Educadora 49, Q3.1);

“As crianças demonstram através das canções suas sensações. [...]”. (Educadora 54, Q3.1);

“[...] A Música desperta sensações e criatividade”. (Educadora 4, Q3.2).

Após a realização da Oficina de Música, no retorno através das respostas das educadoras, às questões da Pós-oficina de Música, foi possível verificar a aplicabilidade das *canções espirituais* nas Práticas Educativas como também seus benefícios em relação a elas.

“Eu e minha colega conseguimos fazer as crianças cantarem sem gritar, e participarem com mais entusiasmo. Fizemos que elas cantassem com mais emoção [...]”. (Educadora 15, Q15.1);

“Por não trabalhar diretamente em sala de aula, sempre que possível canto algumas canções com as crianças pelos corredores da escola. As canções espirituais auxiliam muito na disciplina e no relaxamento”. (Educadora 24, Q15);

“Foram realizadas várias atividades com as canções espirituais, em especial para apresentações artísticas e para o relaxamento”. (Educadora 12, Q16);

“Usamos as canções espirituais para acalmar e para momentos de reflexão. Elas também despertam a criatividade e a imaginação”. (Educadora 43, Q 16);

“Utilizamos as canções espirituais com os alunos, e após cantarmos analisamos sua letra, compreendendo sua mensagem”. (Educadora 52, Q16).

Mosquera e Stobäus (1996, p. 129) afirmam: “A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida em que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais”.

De acordo com Duarte Jr (2001, p.171), uma educação abrangente deve reconhecer o fundamento sensível de nossa existência tanto para compreender-se nas diversas dimensões humanas, como para enfrentar a crise do mundo moderno que leva à fragmentação da pessoa:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, proporcionando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida [...], defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido.

Além do aspecto afetivo e da conexão com o cognitivo, a Música auxilia no despertar das múltiplas inteligências. As educadoras descrevem que a Música contribui na evolução intelectual, na socialização, na inteligência emocional, no autoconhecimento, na formação da personalidade, dentre outras contribuições.

“Além de ser uma atividade prazerosa, ela ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo”. (Educadora 41, Q3.2);

“[...] A Música contribui para a evolução intelectual, melhorando o desempenho do aluno”. (Educadora 54, Q3.2);

“É possível utilizar a Música em vários campos do conhecimento: socialização, humanização, concentração, autoconhecimento, espacialidade, [...]”. (Educadora 52, Q3.2);

“[...] Ela estimula movimentos que favorecem a coordenação e a interação com o grupo [...]”. (Educadora 54, Q3.3);

“A Música favorece a aprendizagem no processo da socialização”. (Educadora 3, Q3.1).

Segundo Gardner (2011),

a teoria das inteligências múltiplas (IM) parte da ideia de que todos nós temos capacidade de desenvolver diversos tipos de habilidades. O potencial de cada um é resultado da interação dessas competências que aparecem em doses variadas até no mesmo indivíduo ao longo da vida

Cada pessoa tem habilidades maiores ou menores em intensidade como também em quantidade. O desenvolver destas habilidades favorece seu reconhecimento e sua aplicabilidade no campo das relações. Como ainda afirma Gardner (1995, p. 21), “uma inteligência implica capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

O *Relatório da UNESCO* (1996 apud DELORS, 2003, p. 99) destaca que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

Pelas relações sociais e, destacando-se a educação nas Séries Iniciais, nas relações de grupo, as crianças vão sendo motivadas ou não, dependendo das ações pedagógicas e da presença dos educadores.

Hué García (2008, p. 160) lembra que a autoestima é resultado de pequenas motivações, palavras, presenças na vida e que ela tem uma importância fundamental na infância: “Nuestra autoestima se va conformando a lo largo de los años, especialmente a lo largo de los primeros años, a partir de las opiniones de aquellos que nos cuidan e nos quieren, nos educan”. O autor afirma ainda que as opiniões, reforços, palavras e inclusive chamadas de atenção são linguagens externas que auxiliam na linguagem interna da pessoa, na autoestima e no fortalecimento da personalidade.

A categoria *Música e Práticas Educativas* surgiu a partir dos relatos das educadoras, da maneira como elas aplicam e percebem a Música nas suas práticas educativas. Verificou-se, a partir de seus relatos, que a aplicação da Música nas práticas educativas auxilia na educação integral dos alunos, auxiliando no processo de aprendizagem, nas vivências, na motivação delas, na receptividade dos alunos e no desenvolvimento das diversas habilidades.

As educadoras destacam a importância da Música no processo de sensibilização das crianças e na manifestação do que está nelas em potencialidade. Foi possível identificar que a Música, por ‘tocar’ os sentimentos, também auxilia no despertar das várias inteligências, na expressão das emoções, sensações, e na educação da sensibilidade.

Constatou-se também, na pesquisa, que a Música, como prática educativa, favorece a socialização das crianças, elevando a autoestima e o desenvolvimento de potencialidades que podem ser reconhecidas e trabalhadas no grupo pelos educadores.

Por fim, ainda a respeito da contribuição da Música nas práticas educativas, os relatos das educadoras destacam a Música como um instrumento que favorece os processos de ensino e de aprendizagem tornando-os ainda mais prazerosos aos envolvidos (docentes e discentes):

“A Música torna o ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem”. (Educadora 54, Q3.4);

“A Música por si só já é capaz de despertar o interesse das crianças em aprender e um aprender acoplado ao prazer”. (Educadora 20, Q3.2);

“Já apliquei a Música em atividades educacionais e percebi que as crianças sentiram-se bem motivadas e envolvidas, tornando a aprendizagem um momento bem agradável”. (Educadora 48, Q4);

“A Música torna as atividades com os pequenos sempre mais atrativas e prazerosas”. [...]. (Educadora 49, Q4);

“A Música sempre foi o meu forte e trabalhar com ela me dá um enorme prazer, pois desperta nas crianças o gosto por ela, despertando e aflorando sentimentos bons contidos dentro da gente”. (Educadora 4, Q16).

Mosquera e Stobäus (2009) destacam que a escola é um lugar de desenvolvimento das diversas inteligências, através de diversas formas de atuação, que devem motivar os alunos pelas vivências das práticas educativas. Segundo os autores, a escola é possibilidade de desenvolvimento humano a partir de formas estimulantes de ensino, de entusiasmo e de prazer, como também a valorização das diversas inteligências, acolhendo a diversidade existente no ambiente escolar.

Segundo as educadoras, este é um dos destaques da aplicabilidade da Música nas práticas educativas, pela forma prazerosa com que os alunos aprendem por meio dela, auxiliando na aprendizagem e na adesão das crianças. Também destacam o quanto os alunos gostam de atividades em que há Música, podendo expressar seus sentimentos na utilização dessa ferramenta:

“As crianças adoram aula de Música e conseqüentemente ela ajuda e enriquece a aprendizagem”. (Educadora 15, Q3.1);

“As crianças amam Música, e quando canto para elas percebo seus olhinhos cheios de encantamento[...]”. (Educadora 30, Q4.2);

“Música é vida, é emoção, é envolvimento e como consequência: aprendizagem”. (Educadora 24, Q4).

Morin (2005) ressalta a importância de unir o poético ao real. A Música possibilita atuar de modo afetivo e, como bem destaca o autor, ultrapassa as barreiras do imaginário e do real conduzindo a maior compreensão. Traduzindo às práticas educativas, pelo imaginário, é possível compreender melhor as realidades e a própria aprendizagem.

Constatou-se que, além da importância da Música nas práticas educativas, no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das múltiplas inteligências, a forma pela qual acontece é atraente e prazerosa, favorecendo maior receptividade por parte dos alunos, como também um bem-estar ao ser aplicada, tanto por parte dos educadores como dos alunos. Como a Música atinge a sensibilidade humana na forma de emoção positiva, ela é fator positivo e diferencial muito importante para ser utilizada na Educação.

5.4 CATEGORIA – MÚSICA E SENTIDO DE VIDA

Dividida nas subcategorias: Realização Pessoal e Profissional; Relações Positivas; e Pensamento Positivo e Expectativas de Vida, a categoria *Música e Sentido de Vida* aborda os temas da Psicologia Positiva, do trabalho e dos sonhos e expectativas que as participantes da pesquisa manifestam em relação a si mesmas e das pessoas que consideram mais significativas e que dão sentido as suas vidas.

5.4.1 Subcategoria – Realização Pessoal e Profissional

Fazem parte desta subcategoria as respostas das educadoras às questões da Oficina de Música, referentes às questões de número 7 do Módulo I de número 13 do módulo IV.

Segundo Seligman (2011), a realização, um dos elementos da teoria do bem-estar, é uma das características das pessoas que se absorvem positivamente no que fazem, como também dão um sentido maior à suas ações.

Hué García (2008, p. 318) cita Skinner (1974) para afirmar que as pessoas são importantes, na medida em que são queridas como pessoas. O autor reforça o valor do sentir-se amados e estar atentos às manifestações afetivas: “Cada uno es necesario como persona en la medida en la que cada uno es querido como persona (...)”.

Este bem-estar está presente nos relatos realizados pelas educadoras participantes da pesquisa quando dizem que:

“[...] *Eu amo o que faço, e a escola é um lugar em que me sinto bem, que me faz feliz*”. (Educadora 25, Q13);

“Amo o meu trabalho! Já recebi outras propostas, inclusive com salário maior. Mas o amor que tenho pelas crianças pequenas e a gratidão que sinto por parte delas é o mais importante. [...]”. (Educadora 30, Q13);

“[...]”; Trabalhando com amor, carinho e não como obrigação. É um lugar em que amo e sinto que sou amada [...]. É minha segunda família”. (Educadora 32, Q13);

“Gosto muito de estar em companhia de minhas colegas e sinto que gostam de mim também. A escola um ambiente muito agradável”. (Educadora 13, Q13);

“Sou bem recepcionada quando chego e me sinto amada pelas minhas colegas”. (Educadora 34, Q13).

Maslow (1991) enfatiza que um dos sinais de autorrealização é ter relações interpessoais profundas, que manifestam a afetividade, inclusive tendo maior facilidade de superar as fronteiras do individualismo.

Hué Garcia (2008, p. 352) destaca a importância de se manter relações positivas no trabalho, levando em conta que é a primeira competência emocional em relação as habilidades sociais:

El clima laboral es una de las condiciones más importantes que son señaladas en todos los manuales relativos a la productividad de los centros de trabajo y a la satisfacción personal de los trabajadores. Son muchos los días en los que los docentes estamos juntos en un centro educativo, muchas las reuniones conjuntas a las que debemos asistir [...].

Sobre o ganho de se constituir um grupo de pessoas, neste caso educadores, que cultivam os relacionamentos positivos, o autor complementa (p. 352- 3,53): “Bien es verdad que no es fácil, al principio, pero enseguida nos sentimos a gusto, integrados en un grupo humano”.

Neste sentido a pesquisa evidenciou também que as educadoras se sentem realizadas na profissão que exercem, o que favorece a educação da sensibilidade, pelo fato de se sentirem bem, amarem e se sentirem amadas nesse ambiente de trabalho.

O fator de sentirem-se bem no local de trabalho, e terem um bom clima de relação profissional é fundamental para vivenciarem a felicidade e formar um grupo humano.

As educadoras relatam também serem felizes por estarem trabalhando com crianças, terem a possibilidade de participar da educação de suas vidas.

“É muito bom poder contribuir com a educação de seres tão especiais, de poder dar e receber afeto e carinho”. (Educadora 38, Q7);

“É realizador ver os alunos aprendendo algo novo; vê-los crescer como seres humanos, [...]”. (Educadora 47, Q7);

“[...] O meu trabalho é uma terapia [...]. Agradeço a Deus por ter me dado oportunidade de trabalhar com crianças, que respeito e acolho como meus filhos, em poder dar carinho, amar a todas [...]”. (Educadora 11, Q7);

“Depois de anos de profissão, quando uma criança vem e me conta que aprendeu algo novo, ainda consigo me encantar”. (Educadora 40, Q7).

As educadoras reconhecem as manifestações afetivas das crianças a respeito delas, e vice-versa:

“O que mais me realiza enquanto educadora é poder auxiliar no desenvolvimento de alguma habilidade nas crianças, bem como contemplar o sorriso verdadeiro diante de uma conquista”. (Educadora 20, Q7);

“Fico impressionada com sorriso de uma criança me abraçando, agradecendo, me amando com um coração puro e cheio de luz”. (Educadora 43, Q7);

“[...] Ver a espontaneidade das crianças em dizer: ‘te amo’, ‘que lindo’, ‘quero minha mãe’. Elas são puras e verdadeiras”. (Educadora 46, Q7);

“O que mais me realiza em minha profissão é o carinho, o amor que as crianças nos transmitem, faz tudo valer a pena”. (Educadora 32, Q7).

Maslow (1991, p. 216) caracteriza que um dos sinais das pessoas afetivas, que cultivam relações profundas e se sentem autorrealizadas é amarem as crianças e serem humanas: “Tienen un cariño especialmente tierno por los niños y se emocionan fácilmente con ellos. Aman en un sentido muy real, aunque especial, o más bien se diría que sienten simpatía por toda la humanidad”. O autor enfatiza a importância da autorrealização a partir das atitudes de amar e ser amado (p. 235): “También es verdad que nuestras personas autorrealizadas aman ahora y son amadas. Por alguna razón se debería decir que tienen el poder de amar y la capacidad de ser amados”.

Hué García (2008) apresenta o amor à missão e à profissão de educar como um dos fatores predominantes de motivação pessoal e profissional dos educadores.

O relato das educadoras que participaram da pesquisa revela realização pessoal e profissional no trabalho desenvolvido nas escolas onde atuam. Por ser um trabalho a que dedicam geralmente 20 a 40 horas semanais, as educadoras passam boa parte do tempo de suas vidas envolvidas com as práticas educativas, vivenciando, em especial, a educação das crianças que, segundo elas, alegria suas vidas e as faz sentirem-se felizes por fazer parte da educação da vida delas. O mundo vivido pelas crianças ajuda a embelezar o mundo dos adultos, pelos seus sentimentos expressos, pela sua imaginação e suas manifestações de carinho, o que foi percebido na relação pedagógica das educadoras com as crianças.

5.4.2 Subcategoriza – Relações Positivas

Nesta subcategoria foram utilizadas as respostas às questões de número 6 do Módulo I e a de número 11, do Módulo III da Oficina de Música.

Analisando as escritas das educadoras percebeu-se que estas reconhecem os bons momentos vividos junto às pessoas significativas, e no caso dos depoimentos abaixo, junto às suas famílias:

“[...] Tenho um marido maravilhoso, que valoriza muito o ser. Levamos uma vida simples e feliz. Como ele trabalha com pessoas muito doentes, sempre precisa do meu apoio. [...]”. (Educadora 17, Q11.2);

“Me sinto melhor quando através dos meus atos, torno as pessoas que quero bem, marido e filhas, felizes”. (Educadora 24, Q11);

“Curtir minha família não tem preço. Sentar para conversar com meus pais, dar atenção, demonstrar que realmente me importo com eles. Curtir meus amigos. Tomar um chimarrão, jogar conversa fora [...], isso tudo me realiza. [...]”. (Educadora 54, Q11).

Seligman (2011) apresenta um dos elementos da teoria do bem-estar: os relacionamentos positivos, e descreve um fato que aconteceu com Christopher Peterson, um dos fundadores da Psicologia Positiva, que, ao ser questionado sobre o que era ou tratava sua teoria, respondeu ser das outras pessoas. O autor acrescenta serem as outras pessoas a presença confiável nos momentos bons e o antídoto para os momentos ruins da vida.

Verificou-se, nesta pesquisa, que os relacionamentos positivos e a busca da felicidade, pelas educadoras acontecem através das coisas mais simples da vida, como estar na presença de alguém que amam. Além disso, as educadoras destacam, na educação da sensibilidade, aspectos, como a solidariedade, a empatia e a ajuda ao próximo.

“Me sinto bem quando estou próxima às pessoas que amo e que me amam. [...]”. (Educadora 24, Q10);

“Penso que o que me torna mais humana é ter a capacidade de me colocar no lugar do outro, de compreender os sentimentos e atos do outro. Também de receber e acolher bem quem se aproxima de mim”. (Educadora 48, Q6);

“[...] Ser solidário me faz feliz. [...]”. (Educadora 27, Q6);

“[...] gosto de ajudar e alegrar as pessoas que estão ao meu redor. Fico feliz com a felicidade dos outros”. (Educadora 35, Q6).

Seligman (*idem*, p. 31) apresenta um fato que traduz o benefício que uma ação solidária, de bondade, pode provocar nas pessoas que a realizam:

Meu amigo Stephen Post, professor de Humanidades Médicas em Stony Brook, conta uma história sobre sua mãe. Quando ele era menino e sua mãe percebia que ele estava de mau humor, ela dizia:

– Stephen, você parece irritado. Por que você não sai e vai ajudar alguém?

Empiricamente, a máxima da mãe de Post foi rigorosamente testada, e nós cientistas, descobrimos que praticar um ato de bondade produz um aumento momentâneo no bem-estar maior do que outro exercício que já tenhamos testado.

Mosquera e Stobäus (1996, p. 128) lembram que,

[...] a pessoa vive e age numa realidade circundante, o seu meio social e a natureza, onde conhece o mundo que a rodeia, em especial as pessoas e estabelece suas relações sociais. No processo de sua atividade e relação com os outros, desenvolve e experimenta sua afetividade.

As manifestações afetivas, de solidariedade, o sentir-se bem na presença de alguém, são manifestações da importância do ambiente social e da valorização do outro como possibilidade de experiência afetiva.

É importante frisar que as respostas à questão 6 do Módulo I, se referem ao convite às educadoras de pensarem qual é a luz que carregavam dentro de si. A canção *Divina Fonte* (TREVISOL, 2000), fê-las refletir ser esta luz uma característica, ou como chama Seligman (2011), uma fortaleza, que as identifica como pessoas e revela a humanidade.

As respostas à questão 11 do Módulo III, foram referentes à reflexão sobre a *Espiritualidade e Sentido do Amor*, ilustrada também pela canção *Coisas do Coração* (APÊNDICE G) que, em sua letra, traz expressões de carinho, atenção, cuidado, reconhecimento das pessoas significativas e de suas relações.

Os relatos, nas duas questões, revelam serem as educadoras pessoas de relações que exprimem o cuidado e a atenção pela vida. As educadoras descreveram ser sensíveis às realidades pessoais e à valorização do amor nas relações interpessoais.

5.4.3 Subcategoria – Pensamento Positivo e Expectativas de Vida

Esta subcategoria emergiu a partir da questão de número 12 do módulo IV, em que as educadoras foram motivadas, pela canção *Certas Coisas pra Dizer* (TREVISOL, 2000), a pensar sobre suas expectativas de vida e como alcançá-las. A segunda parte da terceira estrofe da canção diz: “O que penso a respeito da vida é que um dia ela vai perguntar: o que é que eu fiz com meus sonhos e qual foi o meu jeito de amar. O que é que eu deixei pras pessoas que no mundo vão continuar, pra que eu não tenha vivido à toa, e que não seja tarde demais”. Esta canção, conhecida por muita gente, geralmente sensibiliza as pessoas, provocando

sentimentos e questionamentos referentes ao sentido da vida, aos sonhos, as expectativas e as realizações pessoais.

“[...] Meu sonho é ser amada. [...]”. (Educadora 46, Q12);

“Minha expectativa primeiro é viver bastante e viver bem com as pessoas que amo. [...]”. (Educadora 15, Q12);

“[...] Quero continuar me dedicando às pessoas que amo. [...]. Quero ser uma professora amorosa, querida, dedicada. [...]”. (Educadora 54, Q12.2);

“Que eu seja uma pessoa feliz e transmita felicidade para quem viver comigo”. (Educadora 44, Q12).

Schlits, Vieten e Amorok (2010, p. 351) em seu artigo *Vivir Profundamente*, defendem que a maior mudança de vida é da visão que temos de nós mesmos. Desta mudança de visão deriva também a mudança de visão que temos das outras pessoas. É uma mudança de perspectiva e intencionalidade que as autoras chamam de mudança da consciência: “La conciencia incluye la conciencia de uno mismo, las relaciones que mantenemos con el entorno, con las personas que forman parte de nuestra vida y de nuestra visión del mundo o modelo de la realidad”. O reconhecimento do valor da vida e seu sentido impulsionam para a mudança de visão em relação pessoal e ao outro.

Sandra Ingerman (2010), apresenta o amor como poder curativo. No sentido das expectativas de vida, além da saúde corporal, como o é, trata dos afetos e da busca de mudança de atitude para viver esta realidade. A autora afirma que o amor é uma energia que cura. Acima das técnicas, a autora chama a atenção de que, quem tem um coração aberto possui a energia para poder fazer a transformação acontecer.

Constatamos que uma grande partes das educadoras expressou que suas expectativas de vida são no sentido afetivo, dentre elas, serem amorosas, ser amadas, viverem com as pessoas que amam. As educadoras manifestaram também que cultivam expectativas em relação à realização, às suas famílias. Desejam que seus filhos sejam amados e felizes.

“Quero ver meus [...] filhos amados e felizes. [...]”. (Educadora 33, Q12);

“O meu sonho é educar e amar o meu filho, a minha família, como eu fui amada, ensinando sempre o bem, o carinho e o amor acima de tudo, pois amar faz muito bem ao coração”. (Educadora 9, Q12);

“Minhas expectativas são de ver minhas filhas felizes, [...] Ser feliz, isto é o que realmente importa”. (Educadora 51, Q12).

Segerstrom (2010, p. 85) descreve que o pensamento positivo é um dos fatores preponderantes na motivação, pelo fato de a pessoa querer ver resultados positivos, ou desejar

uma realidade possível de ser alcançada. O otimismo alimenta a motivação. O autor define o otimismo como “un conjunto de pensamientos (que incluyen las expectativas positivas relativas al futuro) y las conductas (como la perseverancia, la energía dirigida hacia determinados objetivos y similares), de los que se derivan determinadas consecuencias”. E afirma (p. 85): “No es de extrañar por tanto que, quienes contemplan su futuro desde una perspectiva más positiva, aspiren al logro de determinados objetivos y algunos de ellos acaben convirtiéndose en realidad”.

Hué García (2008, p. 230) define a motivação como a força propulsora em direção a algo: “La motivación es, como indica su etimología, la fuerza que mueve a la persona, el factor que determina que realicemos un movimiento hacia algún sitio”.

Esta subcategoria do Pensamento Positivo e Expectativas de Vida vem ao encontro da dimensão espiritual, por ser algo que move o profundo das buscas humanas. Destacamos nesta subcategoria a importância das *canções espirituais* na motivação pessoal, por tocarem no emotivo, como também por dar razões às condutas pessoais e pela valorização de aspectos fundamentais e essenciais da vida humana.

Foi possível evidenciar que as educadoras que participaram da pesquisa são pessoas que têm potencialidades interiores, que foram despertadas pelas *canções espirituais* e que demonstraram uma vontade interior muito forte de alcançar seus objetivos.

Como afirmam, tanto Hué García (2008) como Segerstrom (2010), o pensamento positivo e a motivação são capazes de fazer a pessoa chegar aonde se propõe e alcançar objetivos propostos.

5.5 MÚSICA E AUTOCUIDADO

Esta categoria surgiu a partir das questões de número 10 e 11, do Módulo III, “Espiritualidade e Sentido do amor”, a partir da canção *Coisas do Coração* (Apêndice G). Foi o módulo em que boa parte das educadoras sentiram dificuldade em responder, por se tratar de questões de cunho de cuidado pessoal, de tempos dedicados para si mesmas ou de se encontrarem consigo mesmas, e de atividades que, ao realizá-las, se sentem felizes. O fato reconhecido pelas educadoras é que elas se preocupam mais com as outras pessoas do que consigo mesmas, ou que têm dificuldades de encontrar um tempo só para si.

“Senti dificuldade em responder a esta pergunta, por me preocupar demasiadamente com os outros, filhas, marido, familiares, colegas e por esse motivo percebo que me dou

pouco tempo. [...] Sinto que estou em falta comigo, vou procurar me dar mais atenção. Que bom que você tocou nisso". (Educadora 24, Q10);

"Costumo pensar muito nos outros, parece que há poucos momentos só para mim, mas mesmo assim me sinto feliz, pois me sinto amada. [...]". (Educadora 13, Q10);

"Estender meu ombro para alguém que é amigo, chorar, rir com ele, faz sentir-me mais humana. Às vezes isto me faz sofrer depois, pois acabo vivendo a dor do outro e esqueço de mim mesma". (Educadora 14, Q11).

Schlitz, Vieten e Amorok (2010, p. 357) enfatizam a importância das experiências vivenciais não ordinárias, que desestabilizam o modo de pensar sobre a vida, tanto própria quanto dos outros, e geram motivação de mudança.

Las experiencias que uno puede tener de los estados no ordinarios son igualmente extremas y uno se da cuenta de que su percepción del mundo y de sí mismo no era tan exacta como creía. Entonces es cuando uno tiene experiencias que no puede ignorar y debe integrar en su visión cotidiana del mundo, lo que modifica tanto nuestra comprensión de la naturaleza de la realidad como la idea de quien hasta entonces creíamos ser.

As autoras revelam o encantamento pela mudança, como possibilidade de contemplar outros mundos e vivenciar experiências maravilhosas. Para Schlitz, Vieten e Amorok (2010, p. 359):

Soltar el control y aprender a abrazar lo desconocido son tan importantes para la transformación como lo es mantener una intención y motivación claras para vivir profundamente cada momento, porque el viaje de la transformación puede conducirnos a lugares en los que jamás habiéremos soñado siguiendo caminos que jamás hubiésemos adivinado.

Zorzan (2009) apresenta a Música como possibilidade de uma nova visão em relação a si, aos outros, ao Universo. Apresenta o caminho da abertura para os sentimentos e as sensações provocadas pela Música em relação ao vivencial.

Constatou-se que as *canções espirituais*, na Oficina de Música, sensibilizaram as educadoras, para um desejo de maior cuidado de si a partir de uma experiência que podemos considerar como noética, em que elas puderam pensar em si mesmas, sentir-se, favorecendo ao discernimento pessoal e mudando inclusive a percepção de mundo e da relação consigo mesmas.

Algumas educadoras manifestaram o sentido e o propósito de um cuidado maior consigo mesmas, dando atenção a vida e ao cuidado pessoal, o que levou a afirmar que as *canções espirituais*, além de outras práticas positivas, são possibilidades de tomadas de consciência frente às atitudes das pessoas.

“Me sinto bem ao ouvir uma Música que me faça refletir sobre a vida, sobre mim”.
(Educadora 9, Q10);

“Eu me encontro comigo através de uma meditação feita ao ar livre, com uma Música suave, lembrando de tudo o que tenho e sou nesta vida e às vezes me esqueço que sou muito feliz, que tenho uma família maravilhosa e isto me faz sentir uma pessoa querida, especial, amada por Deus, iluminada”. (Educadora 50, Q10);

“[...] Aos domingos de manhã gosto de sair e caminhar, ouvindo uma Música [...], isso me deixa calma e animada para uma nova semana”. (Educadora 9, Q11);

“Para mim, uma pessoa mais humana precisa, antes de mais nada, estar bem consigo mesma, para depois poder ajudar o outro”. (Educadora 24, Q10);

“Hoje me encontro quando reflito e vejo a velocidade do meu tempo e da minha vida, e que não quero apenas passar por ela, quero fazer valer a pena e desfrutar momentos como este. [...]. E é nestes encontros conosco que nos descobrimos humanos e como nos humanizamos neste processo”. (Educadora 14, Q11);

“Gosto de cuidar de mim, de fazer coisas para me sentir bem comigo mesma, como fazer uma atividade física, ler um livro, cuidar da aparência. [...]”. (Educadora 49, Q10).

Mosquera e Stobäus (1984) chamam a atenção para o cultivo e o cuidado de si mesmo, a partir do autoconhecimento e autoaceitação e em decorrência à consciência que deve acontecer uma mudança, para ter saúde. Chamam a atenção de que um aspecto psíquico sadio da pessoa é reconhecer e procurar modificar partes de seu comportamento, através do autoconhecimento e autoaceitação.

Boff (2012c, p. 1), em sua matéria, *“Quem cuida do cuidador?”*, aborda o desafio de cuidar de quem cuida. O autor faz referência aos profissionais da saúde, mas a reflexão pode ser aplicada também aos educadores, pelo fato de estarem totalmente voltados à educação, no caso da pesquisa de crianças.

Partimos do fato de que o ser humano é, por sua natureza e essência, um ser de cuidado. Sente a predisposição de cuidar e a necessidade de ser ele também cuidado. Cuidar e ser cuidado são existenciais (estruturas permanentes) e indissociáveis.

Waber e Irvine (2010) apresentam um estudo da relação que existe entre o mundo natural e o bem-estar humano. A falta deste contato e a relação estão gerando o aumento das taxas de câncer e asma infantil. As autoras reconhecem que na última década tem-se dado maior importância ao estudo dos benefícios desta relação. Sugerem às pessoas uma “temporada na natureza” com exercícios, como cultivar um jardim curativo, contemplar o pôr do sol ou fazer caminhadas frequentes, como exercício de bem-estar e, inclusive, reflexão

peçoal a fim de sentirem a vida de uma maneira mais intensa. As autoras lembram que a natureza, além de nos dar o oxigênio, a alimentação e a água para vivermos, nos faz exercitar nossos sentidos ao observá-la e senti-la. E quando damos atenção, cada uma das diferentes modalidades sensoriais tem inferência em nossa vida, (p. 118): “La sabiduría cultural, la historia, la teoría y la investigación pueden aumentar nuestra comprensión sobre el impacto profundo que el entorno natural tiene sobre los diferentes niveles del bienestar”.

Evidenciou-se na pesquisa, pelas respostas das educadoras que participaram dela, que para bem cuidar da outra pessoa é necessário investir em tempos e recursos nos cuidados pessoais. A autoestima, por exemplo, é condição *sine qua non* para valorizar a vida e as pessoas com as quais temos relacionamento.

“[...] a vida é uma correria, mas pretendo ter mais tempo para poder dar mais atenção à minha própria pessoa”. (Educadora 4, Q10).

Dentre os aspectos destacados que proporcionam maior bem-estar às educadoras, estão pequenas atitudes e por vezes corriqueiras, mas que ganham sentido quando valorizadas. Momentos de felicidade e bem-estar que geram qualidade de vida. Uma das atitudes que as educadoras relataram como fator de bem-estar foi ouvir Música. Constatou-se na pesquisa que as músicas suaves e as canções que contêm letras reflexivas, como é o caso das *canções espirituais*, despertam a reflexão e alimentam a serenidade e a paz de espírito.

5.6 CATEGORIA – MÚSICA E ESPIRITUALIDADE

A Categoria – *Música e Espiritualidade* emergiu a partir das reflexões de toda a Oficina de Música, em especial do Módulo IV, quando as educadoras que participaram da pesquisa foram questionadas sobre o que as canções interpretadas durante a oficina evocam. As respostas são oriundas da questão de número 5 da Pré-oficina de Música, em que algumas educadoras já manifestaram o sentido espiritual de suas buscas através de *canções espirituais*, da questão de número 14 do módulo já referenciado, e das questões de número 15 e 17 da Pós-oficina de Música, em que as educadoras descreveram o que mais ficou marcado, referente às *canções espirituais* aplicadas e à própria vivência da Oficina de Música.

O relato das educadoras atesta que as *canções espirituais* levaram-nas ao encontro com o profundo, com seu interior:

“As canções espirituais me convidam para uma viagem profunda no meu interior, mexendo com o meu coração. [...]”. (Educadora 15, Q14);

“Elas evocam no meu eu interior, um encontro com o que sinto, com o que faço, com o que deixo de fazer, e no que posso melhorar, [...]”. (Educadora 14, Q14.1).

“[...] levam a harmonia pessoal. O que senti é indescritível. As letras tocam lá no fundo do coração”. (Educadora 32, Q14);

“As canções tocam na essência da alma, do espírito e principalmente do coração”. (Educadora 9, Q14);

“[...] Através delas consigo sentir leveza e entrar em sintonia comigo mesma”. (Educadora 14, Q5.1);

“As canções tocaram meu coração, me levaram a refletir, analisar meu interior. Elas tocam em coisas essenciais da vida, coisas que não conseguimos dizer em palavras”. (Educadora 13, Q17);

“Através das canções espirituais consegui reencontrar novamente meu ‘eu interior’”. (Educadora 45, Q15)

“Me fizeram navegar pelo mundo interior, voltar para meu eu”. (Educadora 26, Q17.2);

“As canções espirituais tocaram no coração, me levaram a refletir, a escutar o que o meu ‘eu interior’ queria dizer. As letras também vieram ao encontro do que eu gostaria de expressar às pessoas e, que às vezes, me faltavam as palavras”. (Educadora 53, Q17).

Boff (2012b, p. 1), em uma de suas matérias, *Espiritualidade uma Dimensão Esquecida*, apresenta três dimensões da pessoa: a corporeidade, a interioridade e a profundidade. O autor chama a atenção para darmos importância ao profundo, à dimensão da espiritualidade, ao que nos move como pessoas. “O ser humano não possui apenas exterioridade, que é sua expressão corporal. Nem só interioridade, que é seu universo psíquico interior. Ele vem dotado também de profundidade, que é sua dimensão espiritual”.

Pela dimensão espiritual, do profundo, Mosquera (1987) ressalta o valor da existência e tudo o que ela comporta.

Morin (2001) traz o pensamento de Heidegger que reflete a falta de compreensão do fenômeno humano, do mundo interno da pessoa e das suas relações.

Gregg (2010, p. 145) afirma que a pessoa traz dentro de si um poder capaz de impulsioná-la, ao qual chama de espiritualidade. Este poder, segundo o autor, é a “força mais poderosa do universo”, que nos leva, conectando-nos a ela em nosso eu interior, à dimensão transcendente do que vivemos em nosso cotidiano, à mudança, inclusive, de nossa realidade. O autor traz o pensamento de São Francisco de Assis e do poeta Rumí que apresentam poeticamente a existência desta dimensão interior (p. 144- 145):

En nuestro interior, hay fuerzas hermosas y fuerzas salvajes”, dice san Francisco de Asís, resumiendo así el misterio y el poder que yace dentro de cada hombre, de cada mujer y de cada niño nacido en este mundo. Por su parte, el poeta sufí Rumí comparó la magnitud de nuestro poder a un gran remo que nos propulsa a través de la vida: “Si pones tu alma en esse remo –empieza diciendo- el poder que crea el universo conectará tus tendones a una fuente que *no se encuentra más allá* de tus extremidades, sino que es un reino sagrado *que vive en tu interior*.”

A filosofia, desde a antiga, reconhece que as dimensões espiritual e física são ligadas. Neste sentido, a Música, como linguagem espiritual e de encontro com o profundo, auxilia na saúde integral da pessoa.

“Nos ajudam espiritualmente a nos encontrar, amarmo-nos cada vez mais e melhor e a perceber o quanto as pessoas que estão ao nosso redor são importantes para nós.[...]”. (Educadora 16, Q14.2);

“Estou numa fase da vida em que venho valorizando bastante a dimensão espiritual e as canções espirituais vieram ao encontro desta minha busca”. (Educadora 12, Q15).

Constatou-se que as canções espirituais originaram nas educadoras um encontro pessoal, com seu eu interior, com o profundo e com as realidades existenciais, provocando nelas um sentido de paz interior e ao mesmo tempo as motivaram para ações de mudança e de alcançar os seus objetivos.

Dentre os quatro níveis, apresentados por Buch (1995, apud CRAVEIRO DE SÁ, 2007), em que a Música pode nos mobilizar, o autor apresenta o nível espiritual, que chama também nível integral, por fazer referência ao todo que somos. O autor apresenta este nível como o resgate do sagrado que existe em nós mesmos.

Craveiro de Sá (2007, p. 8) afirma: “A música ajuda-nos a reconhecer quem somos nós enquanto seres humanos em construção (seres espirituais em desenvolvimento) e quem somos nós enquanto espécie em evolução – a nossa própria humanidade”.

Martins et al. (2009, p. 82) ressaltam que,

[...] a música é capaz de promover o desenvolvimento do ser humano por meio da conscientização da interdependência entre corpo e mente, razão e sensibilidade, entre ciência e ética; e não por meio do adestramento e da alienação. Promover o ser humano significa tornar o homem capaz de conhecer os elementos de sua situação, de seu mundo para intervir nele, transformando-o no sentido de ampliar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres.

A experiência de dar atenção à dimensão espiritual como um todo da nossa vida, gera uma sensação de serenidade e paz, pelo fato de ter a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo e levar às questões existenciais, conforme relato das educadoras:

“Estas canções me fizeram refletir: que ser humano sou? Que valor eu tenho? [...]”. (Educadora 49, Q14.2);

“[...] evocam a sensibilidade [...]”. (Educadora 17, Q14);

“[...] tocam a alma, e transmitem paz”. (Educadora 4, Q14.2);

“Eu não saberia viver sem a Música na minha vida”. (Educadora 18, Q5);

“Foi um momento muito bom, em que foi possível realizarmos uma reflexão sobre nosso interior. [...] Senti muita paz naquele momento”. (Educadora 1, Q17).

Santo Agostinho (2004), em experiência de encontro pessoal proclama no livro das Confissões a experiência mística de sentir a presença de Deus dentro de si, no seu coração, não obstante suas buscas externas para encontrá-lo. O encontro com ele mesmo gerou uma sensação de paz diante de sua inquietude.

A espiritualidade é o que move as pessoas. Como afirmou São Francisco de Assis, se o desejo for ruim ou maldoso, a espiritualidade, a dimensão do profundo, o que move e alimenta a pessoa são relações negativas. Se, ao contrário, o que move é a sensibilidade, a afetividade, os valores humanos, o que move a pessoa é a essência da vida, o amor e seu cuidado. Por isso as educadoras que participaram da pesquisa atribuem às canções espirituais a paz e serenidade de espírito, a motivação pessoal e o encontro com o profundo.

Na transcendência humana, que implica evolução espiritual, níveis de sensibilidade e de desenvolvimento humano, o encontro da pessoa com o estético abre os portais da consciência, das perspectivas e horizontes no Universo, do lugar onde estamos, de quem somos, e da busca constante da felicidade e realização pessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi verificar como a Música contribui para a Educação da Sensibilidade na Adulterez com ênfase no emprego de *canções espirituais*, apresentadas como aquelas que têm a possibilidade de levar a pessoa ao encontro com a dimensão do profundo.

Este estudo se propôs analisar qual a influência da Música no processo de sensibilização da pessoa adulta. Verificou-se que ela sensibiliza as pessoas em relação aos sentimentos despertados, às inter-relações, e às lembranças de experiências vividas em determinadas situações da vida, em especial em relação às pessoas significativas. Além disso, segundo as educadoras que participaram da pesquisa, as músicas provocam bem-estar e auxiliam no cuidado pessoal, auxiliam nas práticas educativas e o emprego delas, é uma atividade prazerosa. Segundo a pesquisa, as músicas que mais geram bem-estar e sensibilizam são as músicas para relaxamento, clássicas, espirituais, com melodias calmas, com conteúdos relevantes.

Foi possível identificar como as *canções espirituais* favorecem o desenvolvimento da sensibilidade na adulterez, uma vez que elas remetem aos sentimentos e a reflexão pessoal, ao encontro consigo mesmas, à valorização da vida, à sensibilidade em relação às pessoas, à gratidão à vida, à valorização e convivência com os amigos e amigas, ao sentido da vida, e ao amar e sentir-se amadas.

A presente pesquisa cumpriu com os objetivos propostos e ainda pôde constatar que, quando as *canções espirituais* são aplicadas em trabalhos formativos e em práticas educativas, é importante levar em conta a mensagem que a mesma traz em si, para que haja coerência entre a canção interpretada e o objetivo do momento vivido. Neste sentido, por exemplo, a aplicação de canções com ritmos mais clássicos ou relaxantes conduz a momentos de tranquilidade, controle do estresse, controle das ansiedades. As *canções espirituais*, geralmente compostas com letras que despertam bons sentimentos e emoções, levam a pessoa a encontrar-se consigo mesma e a refletir sobre temas relacionados à vida, à espiritualidade e aos valores humanos e, conseqüentemente, educam para a sensibilidade.

A Música, em si, pode ser muito mais que um instrumento de aprendizagem e memorização de conteúdos, ou mesmo de apoio pedagógico. Ela pode promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Através dos relatos das participantes, constatou-se que a Música contribui para a educação da sensibilidade, sendo já empregada nas práticas educativas, como também para o

uso pessoal. Ela favorece o desenvolvimento intelectual, afetivo e social das pessoas, sendo possível, através dela, a aplicação de conteúdos e a sensibilização dos sentidos, tanto das crianças como das educadoras.

A pesquisa demonstrou que, através do uso de *canções espirituais*, foi possível acessar as memórias afetivas, trazendo à tona lembranças de experiências vividas e presenças marcantes, em especial de familiares. Este aspecto demonstrou, no caso das participantes, a influência positiva e vital da família, como categoria emergente, na vida das educadoras. O que mais foi destacado pelas participantes da pesquisa foi a presença amorosa dos pais em suas vidas e o reconhecimento da importância da família na educação de valores, dentre eles o valor da afetividade. As educadoras reconhecem esta importância como causa de suas ações na atualidade.

Outro aspecto importante que a pesquisa trouxe à tona foi que, através das *canções espirituais*, as participantes refletiram sobre a vida e seu sentido. As educadoras descreveram suas expectativas, buscas e sonhos que contemplaram o desejo de amar e serem amadas, a dedicação às pessoas que elas amam, o cuidado com os familiares, a realização profissional, a busca da felicidade, o sentido e a busca de serem humanas, como também o sentido de solidariedade e empatia, o reconhecimento das relações positivas e a humanidade que existe nestas relações.

As *canções espirituais* levaram também à reflexão da dimensão espiritual, no encontro com o profundo do ser e os sentidos motivadores que educadoras expressaram. Foi possível constatar o que move as educadoras, em especial a força vital do amor e da família, como também o que elas provocaram nas educadoras na dimensão espiritual, como a paz interior, a serenidade, a sensação de leveza e bem-estar, o equilíbrio pessoal, a sintonia consigo mesmas, e a possibilidade de expressar o que está no coração.

Através da pesquisa, as educadoras manifestaram também motivações vitais e o reconhecimento de ações amorosas em suas vidas, com destaque à relação entre as educadoras e em relação às crianças, no local de trabalho. As manifestações foram no sentido de atos de carinho, atenção, amizade e sentirem-se amadas. Neste sentido a pesquisa emergiu o reconhecimento da presença das educadoras no mundo, através da profissão que exercem, como *locus* privilegiado na vida das crianças.

Constatou-se que, em alguns relatos manifestos, há necessidade maior de trabalhar-se e educar-se para a afetividade e suas relações. A pesquisa despertou, em algumas educadoras, o desejo de dar-se mais tempo para o cultivo pessoal e trabalhar a personalidade, no que diz respeito à educação dos afetos, como também ao sensibilizar-se para o cuidado com a vida.

A pesquisa alcançou um índice positivo pelo fato de o ambiente ser privilegiado e as educadoras serem pessoas diferenciadas, no aspecto da sensibilidade e das manifestações afetivas. Porém não podemos olvidar que os resultados, como já pontuamos, são também fruto de um trabalho de vários anos que a Prefeitura de Nova Prata vem desenvolvendo através de atuações e palestras motivacionais no mesmo sentido da pesquisa: sensibilizar as pessoas através das *canções espirituais*.

As *canções espirituais* vieram ao encontro da educação da sensibilidade e auxiliaram para adentrar, pela porta dos sentimentos, no coração das educadoras, proporcionando encontro consigo mesmas, aguçando a afetividade e a reflexão sobre as realidades de suas vidas. Também levou a refletir sobre a importância das pessoas significativas para elas, em especial suas famílias, e no despertar e valorizar os seus sentimentos, o bem-estar e a realização pessoal, dentre outros aspectos.

A partir das respostas da Pós-Oficina de Música, como também da questão de número 14 da Oficina de Música, foi possível constatar que as *canções espirituais* contribuem na educação da sensibilidade. Algumas aplicabilidades, tanto pessoais, como profissionais, mostraram que algumas educadoras, a partir das canções espirituais, mudaram suas atitudes nas relações pessoais, o que nos leva a afirmar que as educadoras se tornaram mais sensíveis, como também despertou nelas a atitude de ter um cuidado maior consigo mesmas, no que se refere a autoestima e saúde em especial. Por ser a pesquisa voltada para a educação da sensibilidade na adultez, não aprofundi a contribuição das *canções espirituais* na educação da sensibilidade, na infância e na juventude, mas pelos relatos das educadoras, em especial referentes à aplicação das canções nas práticas educativas é possível perceber que há um retorno muito positivo, deixando aberto uma possível sondagem neste sentido.

A partir desta pesquisa podem ser apresentadas algumas linhas de ação referentes a aplicabilidade da Música, em especial das *canções espirituais*, na educação formal, quanto na educação não-formal, além de sugestões de aplicabilidade na vida diária referentes ao autocuidado e ao cuidado de pessoas como adultos crianças, adultos tardios, pessoas com algum tipo de doença que necessitem de acompanhamento, como também pessoas com deficiência.

A Música sempre foi aplicada desde a mais tenra idade para acalantar, ninar e, nas rodas de criança, para brincar. Não é novidade que ela seja empregada na Educação das pessoas, mas a partir desta pesquisa sugiro que seja incentivado, com maior frequência, o uso da Música instrumental e das *canções espirituais*, com letras que destaquem a preservação do planeta, o cuidado com a ecologia, o despertar dos valores humanos e o cultivo da amizade,

para as crianças da Educação Infantil, como também das Séries Iniciais, por se tratar de temas que, na atualidade, apresentam grande déficit. Nas práticas educativas com crianças, o uso de *canções espirituais* pode ser acompanhada com gestos e coreografias. Mediante as *canções espirituais* é possível acalmar o ânimo das crianças em momentos de concentração, convidando-as a relaxarem o corpo e a cantarem. Algumas *canções espirituais* são repetições de pequenos refrões que podem ser aprendidos rapidamente e ficam na memória das crianças como algo positivo e de valor.

É possível fazer uso de *canções espirituais* nos momentos de intervalo, como entradas e saída dos estudantes. Essa prática auxilia, em muito, na disciplina e no respeito entre os alunos, como também incentiva a aprenderem canções de sentido espiritual. Esta ação pode estar ligada a um serviço pedagógico, pastoral ou religioso. Escolas que aplicam canções com ritmos muito agitados nos intervalos das aulas, têm tido, em alguns momentos, um efeito contrário ao desejado, mas isto valeria um estudo mais aprofundado.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, as *canções espirituais* podem ser usadas em dinâmicas correspondentes de escrita e partilhas de grupo. O simples fato de os alunos cantarem em meio às disciplinas, produz bons efeitos, por vezes como forma descontraída e, em outros momentos, trabalhando conteúdos, como o tempo, a intensidade, a beleza da melodia.

No Ensino Médio, a prática das *canções espirituais* pode ser aprofundada através de reflexões de grupo e construção de sentidos, a partir das canções. Uma das práticas que indico é a escolha de algumas canções indicadas pelos alunos. Impressionou-me, em muitos momentos, que ao perguntar sobre canções que tocam o interior dos jovens e adolescentes, tantas foram as canções populares que guardam sentidos espirituais, como *Pais e Filhos* e *Monte Castelo* de Renato Russo, esta última surgida de um dos trechos bíblicos de Paulo aos Coríntios (1Cor. 13, 1-13). Outra prática, para os alunos do Ensino Médio, é a utilização das canções em momentos de reflexão, em saídas de grupo e em datas comemorativas.

A aplicabilidade no meio acadêmico se dá em especial através de convite a momentos de retiro e momentos de formação, não obstante, já tive experiências, inclusive durante esta pesquisa, de executar algumas *canções espirituais* em salas de aula, durante um tema referente, o que tendo retorno positivo e sentindo o desejo dos alunos de que a experiência se repetisse.

Pela dificuldade de execução de um instrumento musical, é possível fazer o uso mais frequente dos sistemas multimídias para executar alguma mensagem com reflexão existencial. No entanto, se houver o desejo e a possibilidade de execução de *canções espirituais* em

momentos educativos, sugiro que o professor veja se, entre os alunos, há algum músico que possa auxiliar, motivando assim sua participação e autoestima.

Por fim, sugiro a aplicabilidade das *canções espirituais* em momentos de formação de educadores e cuidadores. A pesquisa realizada foi de uma riqueza imensurável, no sentido de demonstração de afeto e sensibilidade por parte das participantes, que indicaria a promoção de encontros como estes, no sentido de vivências, para o fortalecimento dos vínculos afetivos, a expressão da afetividade, a valorização e autoestima docente, como também para dar-se um tempo, através de oficinas de Música, de cuidado e cultivo interior. Pude observar em grande parte das educadoras, pelos depoimentos verbais como também pelas reações emocionais, que as participantes da pesquisa recarregaram suas energias, se sentiram bem e gostariam que houvesse outros momentos deste gênero.

Aos cuidadores em especial de pessoas na fase da adultez tardia, ou com alguma deficiência física, as *canções espirituais* podem auxiliar tanto no ânimo de cuidar, como no humor das pessoas cuidadas. Muitos são os relatos de pessoas que trabalham em hospitais, em casas de atendimento a pessoas adultas tardias ou com algum tipo de deficiência, que fazem uso das *canções espirituais*, como é o caso na musicoterapia. Além de auxiliar os pacientes é também uma autoajuda.

Como os recursos audiovisuais e virtuais na atualidade são bastante acessíveis, uma boa Música, uma *canção espiritual* pode ser usada inclusive nos automóveis, o que pode auxiliar em momentos de estresse no trânsito, como também para aliviar os sintomas de uma viagem longa ou de trabalho.

Recordo alguns momentos em que andei pelas ruas da cidade de Huambo, no Sul de Angola, cidade dizimada pela guerra civil que durou mais de 40 anos. Os maiores conflitos haviam acontecido naquela região, e em especial naquela cidade. Os prédios carregavam as marcas dos mísseis e metralhadoras, e pelas janelas e buracos dos prédios se ouvia o som de canções espirituais e cânticos religiosos. Isso amenizava a dor da situação de quem estava por começar tudo novamente. Também por este fato que está guardado em meu coração, sinto que as canções espirituais são motivadoras de processos e projetos vitais e que mitigam as dores que se fazem presentes na vida.

Todas estas sugestões de aplicabilidade são também possibilidades de estudo e pesquisa.

Por experiência pessoal de ser agraciado por inspirações musicais, como também de ouvirte da boa Música, posso afirmar que as *canções espirituais* levam à profundidade da alma e do coração, ao encontro pessoal consigo mesmo, e tornam a pessoa mais sensível às

realidades que a cercam, favorecendo as relações humano-afetivas e ecológicas. Esta categoria de Música auxilia na reflexão humana, ampliando a busca de maior harmonização e relações de vida entre as pessoas e o Universo. É uma possibilidade de aprimoramento no caminho de formação, transformação e educação do sensível.

Sou feliz por poder cantar e expressar que a Música faz parte da minha vida.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2004.
- ALTUNA, Raul R. **Cultura Tradicional Bantu**. Angola: Paulinas, 2006.
- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação de valores. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- AUGUST RUSH. Direção: Kirwsten Sheridan. Produção: Richard Barton Lewis. Intérpretes: Freddie Highmore, Keri Russell, Jonathan Rhys Meyers, Robin Williams, Terrence Howard, William Sadler. Roteiro: Nick Castle, James V. Hart, Kirsten Sheridan e Paul Castro. Música: Mark Mancina. Los Angeles: Warner Bros, 2007. 1 DVD (102 min), windescreen, color. Produzido por Warner Video Home. Versão do título em português: O som do coração.
- BALBINOT, Gustavo. **Alma da Inspiração**. São Paulo: CD3, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Artur da Távola e a vida interior**. In: Site Leonardo Boff, 2008. Disponível em: <http://leonardoboff.com/site/vista/2008/maio16.htm>.> Acesso em 06 de agosto de 2012.
- _____. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária**. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/espiritualidade.htm>>. Acesso em 10 abr. 2012a.
- _____. **A dimensão do profundo: o espírito**. Jornal do Brasil, 5 out. 2012. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2012/08/26/a-dimensao-do-profundo-o-espírito>>. Acesso em 5 out. 2012b.
- _____. **Quem cuida do cuidador**. Correio do Brasil, 30 de abr. de 2012 Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/quem-cuida-do-cuidador/443745/>>. Acesso em 25 de out. 2012c.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRADEN, Gregg. El Poder y la Promesa de una Ciencia baseada en la Espiritualidad. In: GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei Nº 9.394, artigo 26, § 6º, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. Legislação informatizada. **Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, Art. 1º**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2003/lei-10741-1-outubro-2003-497511-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 nov. 2011.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CASTELLAR, Sonia M. V. Mudanças na prática docente: espaços não formais e o uso da linguagem cartográfica. EGAL 2009 - Programa on-line - 12 Encuentro de Geógrafos de América Latina. **Anais...** Montevideo: Uruguai, de 3 a 7/abr./2009. p. 1- 14. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3056_Castellar_Sonia_Maria_Vanzella.pdf>. Acesso em 20 nov. 2011.

CIGANA, Caio. Caderno Dinheiro. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, p. 1, 2 set. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2012**: Texto Base. Brasília: Edições CNBB, 2011, n. 11.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. Música e Estados de Consciência. XVII Congresso da ANPPOM. **Anais...** UNESP: São Paulo, de 27 a 31/ago./2007. p. 1- 11. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicoterapia/musicoterap_LCSa.pdf>. Acesso em 13 ago. 2012.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC- UNESCO, 2003.

DOSSEY, Larry. Compasión e curación. In: GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.

DUARTE Jr., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EMMONS, Robert. La Gratitude: La Ciencia y el espíritu del agradecimiento. In: GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa Séc. XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FREGTMAN, Carlos D. **Música Transpessoal**. Uma Cartografia Holística da Arte, da Ciência e do Misticismo. São Paulo: Editora Cultix, 1989.

FRIZON, L. M. B.; SCHWARTZ, S. Motivos para aprender. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (ORG.) Professores e Alunos: **Aprendizagens Significativas em Comunidade de Prática Educativa**. Porto Alegre; EDIPUCRS. 2008.

G1 SÃO PAULO. **Expectativa de vida chega a 73,5 anos no Brasil em 2010**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/12/expectativa-de-vida-sobe-115-anos-em-tres-decadas-no-brasil-diz-ibge.html>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

GARCÍA, Carlos Hué. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid:Wolters Kluwer España, S.A., 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A Identidade da Inteligência. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, ed. 224, set. 2011.

GARRIDO, Regiane; MENEZES, Paulo. O Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epistemológica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, p. 3-6, abr. 2002.

GOHN, Maria da G. Educação Não-Formal. Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas (Art.). **Revista Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27- 38, jan./mar. 2006.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**. A Relação quase Esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- INGERMAN, Sandra. Medicina para la Tierra. In: GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA E BANCO DE DADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA S/C LTDA. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.
- LACOSTE, Jean. **A Filosofia da Arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LAURENT, Francine-Émile. **O canto de uma alma**: na descoberta dos espaços sonoros, a vitalidade reencontrada. Rio de Janeiro: Record Nova Era, 2000.
- LEVINE, Peter. Trauma y espiritualidad. In: GOLEMAN, Daniel et al. **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCHAND, Helena. **Psicologia do adulto e do idoso**. Portugal: Quarteto, 2005.
- MARTINS, Noara B. et al. A Utilização da Música como Prática de Ensino nos Livros Didáticos. **Vivências** Erechim, v. 5, n. 8, p. 77-83, out. 2009. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_008/artigos/artigos_vivencias_08/Artigo_35.pdf>. Acesso em 13 ago. 2012.
- MASLOW, Abraham H. **Motivación y Personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A., 1991.
- MCCLELLAND, Randall. **O Poder Terapêutico da Música**. São Paulo: Siciliano, 1994.
- MORIN, Edgar. **O Método 3**: conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOSQUERA, Juan J. M. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 3.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 1987.
- MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. **Educação para a Saúde**: desafio para sociedades. 2.ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto Editores, 1984.
- _____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123- 133, jan./abr. 2006.
- _____. Educação pela afetividade: considerações para futuros educadores. In: ENRICONE, D. (org.). **Professor como aprendiz**: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- NERI, Anita L. (org.). **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papirus, 1993.
- NOGUEIRA, Monique A. A Música e o Desenvolvimento da Criança. Revista UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003 on line. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html >. Acesso em 26 de nov. 2012.

- NUSSBAUM, Martha. **A República de Platão: a boa sociedade e a deformação do desejo**. Porto Alegre: Editora Bestiário, 1995.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (org). **Educação Não-Formal**. Contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Editora Setembro, 2005.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (org.). **Palavras-chave em Educação Não-Formal**. Campinas: Editora Setembro, 2007.
- PILLOTTO, Silvia S. D. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade**. Joinville: UNIVALLE; Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- MINICUCCI, Walter J. Estados Unidos da Obesidade. **Sociedade Brasileira de Diabetes**. Disponível em: <<http://www.diabetes.org.br/sala-de-noticias/entrevistas-e-reportagens/888>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- RUSSEL, Peter. La Exploración de la Mente Profunda. In: GOLEMAN, Daniel *et al.* **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- SELIGMAN, Martin. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- SCHAE, K. Werner; WILLIS, Sherry L. **Psicología de la Edad Adulta y la Vejez**. Madrid: Pearson Educación, 2003.
- SCHLITZ, Marilyn M; VIETEN, Cassandra; AMOROK, Tina. Vivir Profundamente: El arte y la ciencia de la transformación en la vida cotidiana. In: GOLEMAN, Daniel *et al.* **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- SEGERSTROM, Suzanne. La Creación del Optimismo: Optimistas, pesimistas y la posibilidad de cambio. In: GOLEMAN, Daniel *et al.* **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.
- STEWART, R. J. **Música e Psique**. As formas musicais e os estados alterados da consciência. São Paulo: Circulo do Livro, 1987.
- TEIXEIRA, Evilázio B. **A Educação do Homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.
- TREVISOL, Jorge. **Amor, Mística e Angústia**. São Paulo: COMEP, 2000. CD
- ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. **Q.S. Inteligência Espiritual**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
- ZORZAN, Adriana L. **Consciência Espiritual e Social na Escola: processo educativo necessário para a formação humana**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre.
- WABER, Sara L.; IRVINE, Katherine N. La Naturaleza y el Espíritu. In: GOLEMAN, Daniel *et al.* **La Espiritualidad a Debate**. El Estudio Científico de lo Trascendente. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta à Secretaria de Educação

Carta de apresentação do Projeto à Secretaria de Educação de Nova Prata - RS

À

Prefeitura Municipal de Nova Prata - RS

Secretaria de Educação

Secretária Rosemeri

Prezada:

Sinto-me feliz por entrar em contato convosco, após belas experiências que a vida me proporcionou em vossa presença, em atuações que me foram proporcionadas junto aos educadores de vosso Município. Neste sentido escolhi vosso Município para desenvolver uma pesquisa sobre o desenvolvimento da sensibilidade de educadores, através da Música – *canções espirituais*. Esta pesquisa auxiliará no estudo e na aplicação da Música, no viés do desenvolvimento humano adulto, em nossos espaços não formais e, conseqüentemente, formais de educação. A pesquisa se dará na realização de uma Oficina de Música, precedida de um questionário, enviado vinte dias antes da sua realização, em que serão apresentadas questões em torno do que o educador sente a partir da Música e qual o papel que desenvolve em sua vida e prática pedagógica.

A Oficina de Música será desenvolvida em um turno, em torno de quatro horas. Nesta serão apresentadas por mim e interpretadas pelos participantes, cinco canções com letras espirituais, divididas em cinco blocos de reflexão, em torno da sensibilidade e espiritualidade das relações. Os participantes serão convidados a descrever o que estas canções despertam neles e como elas podem auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade humana, tanto em suas vidas como em suas práticas pedagógicas.

A Oficina de Música será acompanhada por um caderno de cinquenta folhas. Ao final dela será oferecido um CD (Alma da Inspiração) a cada participante, contendo catorze canções que poderão auxiliar nas práticas pedagógicas.

Após sessenta dias da realização da Oficina de Música será enviado, via email, um questionário que vem ao encontro dos temas que foram trabalhados e das canções que aplicadas na Oficina de Música.

É importante que os educadores e educadoras que participarem da Oficina de Música sejam pessoas sensíveis e abertas às questões humanas e espirituais, e, que respondam aos seguintes critérios pré-estabelecidos:

que estejam interessados a participar da oficina;
que estejam dentro da faixa etária dos 25 aos 55 anos;
que trabalhem no mínimo 20 horas na rede municipal de educação.

À Secretaria de Educação solicitamos uma sala que comporte os participantes, sistema de datashow e uma caixa de som, acompanhada por um microfone e entrada para violão. Dentro das possibilidades, também que seja servido um lanche aos participantes na hora do intervalo.

Sem mais, agradeço imensamente vossa atenção e aguardo um retorno para, se aceito por vós este projeto, podermos conversar pessoalmente e vermos como encaminhar a proposta.

Abraços,

Gustavo Balbinot,

Mestrando em Educação – PUCRS

APÊNDICE B – Carta aos educadores (Pré-oficina de Música)

Prezado(a) educador(a):

É com alegria que estou entregando este primeiro questionário referente à Oficina de Música a ser realizada em maio de 2012 e da qual você aceitou participar. Primeiramente agradeço de coração pela sua disponibilidade e desejo que esta experiência nos torne mais humanos.

O objetivo desta pesquisa é estudar a Música no processo de sensibilização humana, e para isto estaremos desenvolvendo uma Oficina de Música, a partir de canções com letras espirituais.

Solicito que respondam às questões a seguir, que são preparatórias para a oficina e as tragam as mesmas respondidas em seu caderno, que acabam de receber, no dia da Oficina de Música.

Que a Música de vossa alma embale vosso viver!

Abraço,

Gustavo Balbinot

Aluno do programa de pós-graduação em Educação da PUCRS

Questões:

1. Você se acha uma pessoa sensível? Por quê?
2. Como você expressa sua afetividade?
3. Você acha que a Música pode auxiliar na prática educativa? Como?
4. Já aplicou a Música em atividades educacionais? Se sim, como foi a experiência?
5. Quais as canções que lhe fazem bem? O que você se sente bem ao ouvi-las? Qual a mensagem positiva que elas trazem para sua vida?

APÊNDICE C – Oficina de Música

OFICINA DE MÚSICA

A Oficina de Música teve a duração cerca de três horas. Na abertura foi ressaltado o sentido da oficina: pesquisa de estudo referente à sensibilização humana através da Música, mais especificamente de *canções espirituais*.

A Oficina de Música foi dividida em cinco módulos, tendo cada um deles uma canção e reflexões referentes ao tema referente. As canções empregadas foram três de minha autoria e duas de Jorge Antonio Trevisol, das quais fui liberado para aplicá-las, não necessitando recolhimento de direitos autorais. Após a execução da canção e do tema apresentado no módulo, as participantes, em clima de reflexão, tinham quinze minutos para responder as questões propostas.

As canções escolhidas para os blocos serviram de reflexão na sensibilização da história pessoal, das lembranças afetivas, do encontro consigo mesmas e da busca de sentido de vida, relacionando a Música interpretada à sensibilização e a inspiração de sentimentos provocados por ela.

No quinto módulo, após a interpretação da canção referente, as participantes foram convidadas a partilhar de forma espontânea o que sentiram da oficina.

Os módulos, com as referentes canções, tópicos das reflexões e questões, foram projetadas em forma de eslaides.

MÓDULOS:

Módulo I: História Pessoal

Canção: Divina Fonte (Jorge Trevisol)

Questões:

A partir da canção Divina Fonte:

1. Descreva qual é a luz que carrega dentro de si e que a torna uma pessoa humana?
2. Como educadora, em meio às demandas diárias de sua profissão, o que mais a realiza?

Módulo II: Lembranças afetivas

Canção: Tuapandula (Gustavo Balbinot).

Questões:

A partir da canção Tuapandula:

1. Quais foram as pessoas mais importantes na sua vida e que a amaram de maneira toda especial? Como elas expressaram este amor por você?
2. Que lembranças afetivas vieram à tona e que importância elas têm hoje para tua vida?

Módulo III: Espiritualidade e Sentido do Amor

Canção: Coisas do Coração (Gustavo Balbinot)

Questões:

A partir da canção Coisas do Coração:

1. Em que momentos e em que tempo você tem a possibilidade de se encontrar consigo mesma, dar-se atenção?
2. Em que atividade que ao realizá-la você se sente mais feliz e a torna uma pessoa melhor?

Módulo IV: Sentido da Vida

Canção: Certas coisas pra dizer (Jorge Trevisol)

Questões

A partir da canção “Certas Coisas pra dizer”:

1. Quais são as suas expectativas, e como pensa alcançá-las?
2. Como você expressa sua afetividade no seu trabalho? É um lugar que ama e em que se sente amada? Como?

Referente a todas as canções interpretadas:

O que as canções interpretadas evocam? Suas letras sensibilizam em quê?

Módulo V: Manifestação de afeto

Canção: Amigo (Gustavo Balbinot)

Durante a canção, as participantes foram convidadas a abraçar suas amigas e expressar a gratidão pela amizade existente entre elas.

FECHAMENTO DA OFICINA:

Houve um momento de fala coletiva sobre o sentido e a vivência da Oficina de Música. As participantes foram convidadas a compartilhar o que vivenciaram e sentiram na oficina e o que ela contribuiu para modificar seus níveis de sensibilidade.

Após quinze dias enviei uma cópia do CD *Alma da Inspiração* (Gustavo Balbinot, 2006) a cada participante como retribuição pela participação e possibilidade de aplicação de algumas das canções em suas atividades pedagógicas.

MATERIAIS UTILIZADOS NA OFICINA:

a) Para cada participante:

- ✓ um caderno;
- ✓ caneta ou lápis.

b) Recursos:

- ✓ Violão;
- ✓ uma caixa de som;
- ✓ um microfone com pedestal;
- ✓ um microfone sem fio;
- ✓ um notebook; e
- ✓ letra dos cantos em eslaides.

APÊNDICE D : Oficina de Música - Esquema

Módulo	Canção	Execução e exposição da canção e tema	Tempo	Reflexão pessoal e resposta das Questões	Tempo	Tempo Total
Abertura		Explicação da oficina. Sentido da oficina.	15'			15'
I História Pessoal	Divina Fonte	Sentido da humanidade.	20'	<p>Descreva qual é a luz que carrega dentro de si e que a torna uma pessoa mais humana?</p> <p>Como educadora, em meio às demandas diárias de sua profissão, o que mais a realiza?</p>	15'	35'
		Luzes (luz) que carregamos desde o ventre materno.				
		Somos desejados pelo Universo.				
		Não nascemos humanos, nos tornamos humanos.				
II Lembranças Afetivas	Tuapandula	Lembranças afetivas.	20'	<p>Quais foram as pessoas mais importantes na sua vida e que a amaram de maneira toda especial? Como elas expressaram este amor por você?</p> <p>Que lembranças afetivas vieram à tona e que importância elas têm hoje para sua vida?</p>	15'	35'
		A importância de pessoas significativas em nossa vida.				
		Histórias de vida.				
III Espiritualidade e Sentido do Amor	Coisas do Coração	Espiritualidade do cuidador(a).	20'	<p>Em que momentos e em que tempos você tem a possibilidade se encontrar consigo mesma, dar-se atenção?</p> <p>Em que atividade que ao realizá-la você se sentes mais feliz e a tornas uma pessoa melhor?</p>	15'	35'
		Princípios de bem-estar.				
IV Sentido da Vida	Certas Coisas prá dizer	Sentido da vida.	15''	<p>A partir da canção "Certas Coisas pra dizer",</p> <p>1. Quais são as suas expectativas, e como pensa alcança-las?</p> <p>2. Como você expressa sua afetividade no seu trabalho? É um lugar que ama e em que se sente amada? Como?</p> <p>Referentes a todas as canções interpretadas):</p> <p>1. O que as canções interpretadas evocam? Suas letras sensibilizam em quê?</p>	20'	35'
		Cultivo dos sonhos, dos desejos e dos afetos.				
V Manifestação dos Afetos	Amigo	Manifestação dos afetos	10'	Dinâmica do abraço	10	20'
Fechamento		Motivação para a partilha	5'	Fala coletiva sobre o sentido e vivência da oficina. Cada participante foi convidada a partilhar o que vivenciou e sentiu na Oficina de Música.	20'	25'
Agradecimento		Entrega do CD "Alma da Inspiração".	5'			5'
Tempo Total						3h25'

APÊNDICE E – Carta à Secretaria de Educação de Nova Prata – Pós-Oficina de Música

À

Prefeitura Municipal de Nova Prata - RS

Secretaria de Educação

Prezada Secretária:

Espero encontrá-la bem, você e sua equipe de trabalho.

Após um pouco mais de dois meses da aplicação da Oficina de Música, estou encaminhando um pequeno questionário de cinco questões às educadoras que estão participando da pesquisa. Este é o terceiro e último questionário, que auxiliará no estudo e aprofundamento da pesquisa referente.

Anexo uma breve apresentação e as questões que poderão ser respondidas em folha A4.

Solicito que, assim que tiverem o retorno das educadoras, possam enviar o material com as respostas no meu endereço, ou também, se alguma preferir, poderá enviar via email, desde que o comunique a vocês.

Desejo, de coração, que seu trabalho continue sensibilizando os corações de tantas pessoas e cuidando com carinho das crianças de sua comunidade.

Abraços,

Gustavo Balbinot

APÊNDICE F – Questões Pós-oficina de Música

PÓS-OFICINA DE MÚSICA

Após 60 dias da realização da oficina foi enviado um email à Secretaria de Educação para que encaminhasse as seguintes questões às participantes, a fim de obter um retorno referente ao que se aplicou na Oficina. As questões enviadas foram:

1. *As canções espirituais* a ajudaram a ser uma pessoa mais sensível? Como?
2. Foi possível aplicar algum aspecto ou exercício da Oficina de Música na prática educativa? Se sim, em quê?
3. O que é possível recordar das canções que foram interpretadas no dia da Oficina de Música?

Obs.: Após um mês do envio, recebi, via correio, em um envelope único, organizado pela Secretaria de Educação de Nova Prata, as respostas das educadoras.

APÊNDICE G – Letras das canções utilizadas na Oficina de Música

TUAPANDULA

(Gustavo Balbinot)

Você me pergunta os porquês dos mistérios da vida,
não sei entender.

Do alto não sei quase nada,
mas sinto a força que nasce de lá.

A vida reserva surpresas, e o futuro não sei explicar.

Só sei que o amor dá sentido
e o mundo mais lindo com ele será.

Você me ensinou a viver, no coração me fez acreditar,
que com pouco na vida pela vida se pode lutar.

Você me ensinou a ter fé,
o dom mais alto que leva ao amor.

Abençoados seus filhos, por uma terra tão linda viver.

Eu aprendi que amar é tão bom

E faz tão bem ao coração.

Tuapandula! Sali pothiua!²⁹

DIVINA FONTE

(TREVISOL, 2000)

Luz que vem de Deus, divina fonte de amor,
cuidou de mim e me amou, e de calor me envolveu!

Levo seu sinal no mais profundo de mim,
é bom viver sendo assim, iluminado(a) por Deus.

²⁹ Sali pothiua: significado de despedida, de probabilidade de nunca mais ver-se. Como na expressão usada pelo Sr. Ossi no momento de minha despedida: “Adeus, meu rosto provavelmente nunca mais vai ver o seu rosto. Vou te guardar no meu coração”.

Já de manhã cedo Ele está na minha mente e me faz pensar na vida e no céu.
Mora no meu peito e me diz, que se eu quiser ser feliz é só viver sem ter véus.

Levo bem guardado aqui o que com Ele eu vivi, lá no começo de mim.
Sei que é tão imenso esse dom, que às vezes meu coração até duvida de si.

COISAS DO CORAÇÃO

(BALBINOT, 2005)

São coisas pequenas, mas essenciais,
que a vida ensina e não se esquece jamais:
um toque no rosto, um beijo nas mãos,
desejo de bênção no coração.
Um brilho nos olhos, um largo sorriso,
um gesto pequeno, tamanha atenção,
abraço nos braços de quem se ama,
são anjos sem asas, nas asas da imaginação.

São luzes que dizem de onde você chegou.
São flores que mostram o perfume do amor.
São coisas que falam aonde você quer ir.
São todas bonitas, te fazem sorrir.
Histórias bonitas que a vida ensinou.
Amigos sinceros que a gente encontrou.
É lágrima santa do meu coração,
que nem é tristeza e não é solidão.

CERTAS COISAS PRA DIZER

(TREVISOL, 2000)

Vou falar certas coisas que o coração não diz,
se não amar a verdade e se a alma não for feliz.
É que a vida tem certas coisas reservadas só pra depois.
Quando a gente se encontrar com outras

que também conheceram o amor.

E não há sentimento escondido, que não venha provar seu valor.

Uns confundem e outros consolam, eles vêm pra dizer quem eu sou.

Vou lembrar outra coisa, que também aprendi,

fechando os olhos da alma e sem querer resistir,

não há nada sereno e seguro, que não tenha passado por Deus,

mesmo quando o caminho é escuro, há uma luz apontando pro céu.

Basta olhar como surgem as coisas, e onde é que elas vão terminar.

Se é o amor que conduz seu destino, elas são portadoras de paz.

Tenho, enfim, outra coisa, que eu não posso esquecer,

mesmo sem ter certeza, mas eu prefiro dizer:

O que eu penso a respeito da vida, é que um dia ela vai perguntar:

o que é que eu fiz com meus sonhos e qual foi o meu jeito de amar.

O que é que eu deixei pras pessoas, que no mundo vão continuar,

pra que eu não tenha vivido à toa, e que não seja tarde demais.

AMIGO

(Gustavo Balbinot)

Se eu dissesse o porquê estou tão feliz assim;

Se eu dissesse o porquê minh'alma se fez canção;

Se eu orasse os salmos da vida em meu coração;

Se eu cantasse a luz que a vida contemplou em você, meu bem-querer...

Deus foi tão bom comigo que me deu você como amigo.

Deus foi tão bom comigo que me deu você como amiga.

Se eu cantasse os momentos lindos que tive com você;

Se eu orasse os salmos da vida todo o bem-querer,

Eu diria: Deus te abençoe e te carregue em seus braços.

Gritaria pra todos ouvirem o quanto o amor é maior, é eterno.

APÊNDICE H – Questões da pesquisa em ordem numérica

1. Você se acha uma pessoa sensível? Por quê?
2. Como você expressa sua afetividade?
3. Você acha que a Música pode auxiliar na prática educativa? Como?
4. Já aplicou a Música em atividades educacionais? Se sim, como foi a experiência?
5. Quais as canções que lhe fazem bem? Você se sente bem ao ouvi-las?
Qual a mensagem positiva que elas trazem para sua vida?
6. Descreva qual é a luz que carrega dentro de si e que a torna uma pessoa mais humana.
7. Como educadora, em meio às demandas diárias de tua profissão, o que mais a realiza?
8. Quais foram as pessoas mais importantes da sua vida e que a amaram de maneira toda especial? Como elas expressaram este amor por você?
9. Que lembranças afetivas vieram à tona, e que importância elas têm hoje para sua vida?
10. Em que momentos e em que tempos você tem a possibilidade de se encontrar consigo mesma, dar-se atenção?
11. Em que atividade ao realizá-la você se sente mais feliz e a torna uma pessoa melhor?
12. Quais as suas expectativas, e como pensa alcançá-las?
13. Como você expressa sua afetividade no seu trabalho? É um lugar que ama e se sente amada? Como?
14. O que as canções interpretadas evocam? Suas letras sensibilizam em quê?
15. As *canções espirituais* ajudaram a ser uma pessoa mais sensível? Como?
16. Foi possível aplicar algum aspecto ou exercício da Oficina de Música na prática educativa? Se sim, em que?
17. O que é possível recordar das *canções espirituais* que foram interpretadas no dia da Oficina de Música?

ANEXOS

ANEXO A - Carta resposta da Secretaria de Educação de Nova Prata

Estado do Rio Grande do Sul
MUNICÍPIO DE NOVA PRATA

Of. nº 20/2012

Nova Prata, 19 de março de 2012.

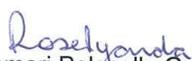
Amigo Gustavo:

Ao cumprimentá-lo, queremos informar que não só aceitamos colaborar com seu trabalho de pesquisa, bem como sentimo-nos honrados por ter nosso Município sido escolhido para ser contemplado com esta oficina.

Para nossos profissionais, que já tiveram a oportunidade de participar de suas palestras, com certeza será um grande momento de conhecimento e sensibilização, pois as letras e melodias inspiram e contribuem com o trabalho que pode ser realizado com nossas crianças e jovens.

Mais uma vez agradecemos pela oportunidade e colocamo-nos à disposição para a organização desta oficina.

Atenciosamente.


Rosemari Polesello Garda

Secretária Municipal de Educação e Cultura

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada "**Educação Não-formal: a contribuição da Música para a Educação da Sensibilidade na Aduldez**" tem por objetivos analisar qual a influência da Música no processo de sensibilização da pessoa adulta e identificar como as canções espirituais favorecem o desenvolvimento da sensibilidade na aduldez. .

O estudo será desenvolvido através de uma Oficina de Música, com sua resposta a entrevista antes, durante e depois da realização de uma oficina, transcritas em um diário de campo oferecido pelo pesquisador. As respostas serão transcritas e analisadas na pesquisa, sendo mantido seu anonimato, e utilizadas apenas para a Dissertação e trabalhos científicos dela decorrentes. A qualquer momento você pode deixar de participar.

Gustavo Balbinot, (51) 81862975 / 8211441, aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, que tem como orientadores da pesquisa **Juan José Mouriño Mosquera**, (fone 3320.3620, 3320.3635), responsável por esta pesquisa, assegura que o professor(a) que participar da oficina não será identificado(a), bem como não serão identificadas pessoas e escolas eventualmente citadas na oficina. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320.3345.

Eu, _____, professor(a) municipal, convidado(a), declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à minha participação, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Nova Prata , ____ de _____ de 2012.

Prof. Mnda. Gustavo Balbinot

Participante da pesquisa