

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MINTER – UFAL/INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

LUCIVANDA DE SOUSA SILVA GOMES

CANTANDO A MÚSICA E A VIDA
- Movimentos Formativos no Pólo de Música de Messejana

MACEIÓ/AL
2011

LUCIVANDA DE SOUSA SILVA GOMES

CANTANDO A MÚSICA E A VIDA
- Movimentos Formativos no Pólo de Música de Messejana

Projeto de Dissertação em Educação Brasileira
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Alagoas,
Centro de Educação, MINTER UFAL-IFPE, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba

MACEIÓ/AL
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

G633c Gomes, Lucivanda de Sousa Silva.
 Cantando a música e a vida: movimentos formativos no Pólo de Música de
 Messejana / Lucivanda de Sousa Silva Gomes. – 2011.
 160 f. :il.

 Orientador: Sérgio da Costa Borba.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
 Alagoas. Maceió, Instituto Federal de Pernambuco. Recife. 2011.

 Bibliografia: f. 133-137.
 Anexos: f. 138-160.

 1. Música – Estudo e ensino. 2. Transformação social. 3. Formação musical.
 4. Mediação. 5. Cidadania. I. Título

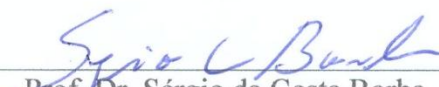
CDU: 372.87

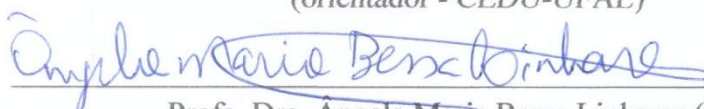
Cantando a Música e a Vida: movimentos formativos no Pólo de Música de
Messejana.

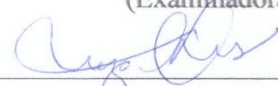
LUCIVANDA DE SOUSA SILVA GOMES

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de abril de 2011.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba
(orientador - CEDU-UFAL)


Profa. Dra. Angela Maria Bessa Linhares (UFC)
(Examinadora Externa)


Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor das bênçãos de luz derramadas em minha vida.

Aos Meus filhos Luisa e Luis Neto, pela compreensão, carinho, e inspiração, e à minha família, minha mãe e meus irmãos, pelo apoio e incentivo.

Ao meu pai José (in memoriam), pela sabedoria com que guiou nossa família, nos ensinando honestidade, solidariedade e respeito.

Ao Professor Dr. Sérgio da Costa Borba, meu orientador, por acolher meu projeto de pesquisa, pela condução sensível e coerente na orientação da dissertação, pela bondade e prontidão em disponibilizar sempre o seu melhor no decorrer do processo de trabalho.

Aos Professores da UFAL: Elton Fireman, Adriana Sales, Antonieta Albuquerque, Rosemeire Reis, Inalda Santos e Tânia Moura, pela grande contribuição prestada com as aulas do mestrado, e em especial, à profa. Neiza Fumes, professora de Metodologia, pelas valorosas e criteriosas correções no texto da dissertação.

À Professora Dra. Valquíria Borba, pela importante colaboração na fase inicial do projeto, na reestruturação do texto encaminhado ao Comitê de Ética.

Ao IFPE, na pessoa do então Reitor Professor Sérgio Galdêncio Portela de Melo, pela oportunidade do MINTER.

Aos meus colegas do mestrado: Zivaneide Lefosse, Gerline Maciel, Felisberto Nascimento, Fátima Figueiredo, Denise Barbosa, Míriam Pereira, Roseli Conrado, Ruth Malafaia, Elizete Coelho, Roberto Tigre, Sílvio Penna, Ana Patrícia Santana, Daricson Caldas, Eliane Angelim, Wilson Lima, Eraldo Silva e Ivon Guimarães, pelo carinho de cada um e pela caminhada juntos.

À Nininha, mestra e amiga, pelas histórias contadas e compartilhadas (histórias de vida), histórias que teceram nosso cotidiano de amor e solidariedade no Pólo de Música de Messejana, que nos serviram de aprendizado de música e vida, e hoje compõem a essência deste trabalho.

À Eunice Moura, minha primeira professora de flauta doce, pela condução fundamental no instrumento e no pensar a vida.

Aos amigos Regina Gadelha, Ideusa Monteiro e William Freires, pelo carinho e tempo concedidos à coleta das histórias e depoimentos que deram corpo ao trabalho.

À Ângela Linhares, pela doação de amor e saber para a construção deste trabalho.

Aos professores outros que participaram da experiência do Pólo de Música: Tarcísio José de Lima, Elvira Drummond, Betânia, Elba Braga Ramalho e Luiza de Teodoro, pela contribuição fundamental na minha formação musical e humana.

À Educadora Maria das Dores Muniz de Melo (in memoriam), fundadora do Colégio Santa Maria, pelas lições de vida e de responsabilização na educação.

À Profa. Rosa Amélia, Diretora Pedagógica do Colégio Santa Maria, pelo incentivo e carinho depositados no meu trabalho com os Corais.

À Profa. Miriam Ramalho, por articular minha vinda para trabalhar em Recife, pelo apoio, carinho e atenção.

Aos colegas do Colégio Santa Maria, pelos aprendizados de vida e trabalho juntos, em especial a Nadir Acioly, pela combinação solidária que facilitou meu percurso no mestrado.

À Daniele Cruz, minha professora de Flauta Doce no Bacharelado (1985), pela oportunidade de aperfeiçoamento no instrumento.

Aos professores de flauta transversa, Sérgio Campelo (1983) e Rogério Acioly (1986), pelo empenho e competência fundamentais para a minha formação no instrumento.

Aos amigos instrumentistas das “rodas de choro” em Recife, pelo aprendizado de ritmo e vida, em especial ao grande violonista Tonhé (in memoriam): delicadeza e sensibilidade.

Ao Luis, eterno amigo, pela disponibilidade de me acompanhar nas idas a Maceió.

À Lau, minha colaboradora fiel, pelos cuidados e carinho com Luisa e Luis Neto.

Ao Rodrigo, amigo de Messejana, por seu apoio para a realização do Encontro dos Coralistas de Messejana.

A todos os meus amigos (e a cada um especialmente), que participaram do Pólo de Música de Messejana e do Projeto Um Canto em Cada Canto: amigos de voz, de sopro, de vida.

A todos os meus alunos (motivação maior para empreender esse estudo), com os quais tenho aprendido a ligar música e vida.



MEU SOPRO DE VIDA

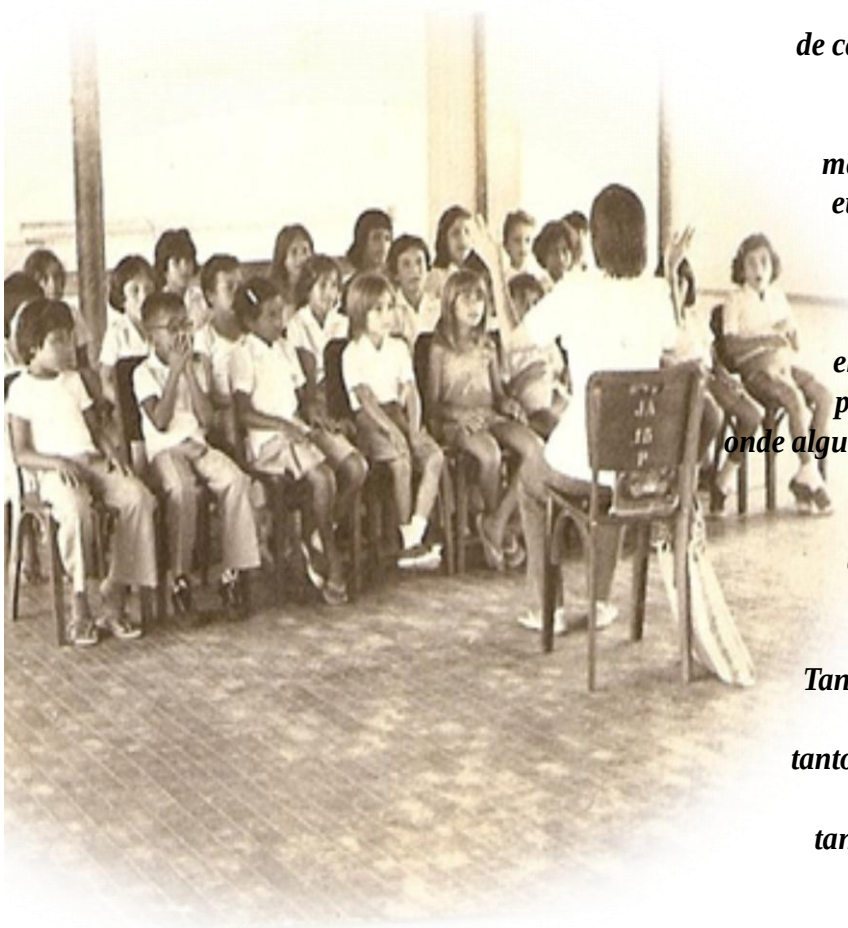
*Aos meus filhos amados, Luisa e Luis Neto,
meus Anjos de Luz, minha inspiração.*

*À minha querida mãe Aurenita, exemplo de coragem,
humildade, perseverança e amor incondicional.*

*Aos meus queridos irmãos, Nena (in memoriam), Luciano, Meire,
Luiziana, Euda e Laércio, exemplos de companheirismo,
amor e solidariedade.*

*Às Mestras e amigas, Ana Maria Militão Porto (Nininha)
e Maria Eunice Moura Silva, mulheres corajosas
que empreenderam o projeto grandioso
do Pólo de Música de Messejana.*

*À Mestre e amiga Dra. Ângela Maria Bessa Linhares,
cujas sensibilidade trouxe a sábia poesia
que entrelaçou o texto da dissertação.*



*Vendedor de sonhos
tenho a profissão viajante
de caixeiro que traz na bagagem
repertório de vida e canções
E de esperança
mais teimoso que uma criança
eu invado os quartos, as salas
as janelas e os corações*

*Frases eu invento
elas voam sem rumo no vento
procurando lugar e momento
onde alguém também queira cantá-las
Vendo os meus sonhos
e em troca da fé ambulante
quero ter no final da viagem
um caminho de pedra feliz*

*Tantos anos contando a história
de amor ao lugar que nasci
tantos anos cantando meu tempo
minha gente de fé me sorri
tantos anos de voz nas estradas
tantos sonhos que eu já vivi*

(O Vendedor De Sonhos – Milton Nascimento)

RESUMO

A música, assim como a Filosofia e a Sociologia, sempre esteve presente no pensamento pedagógico da educação brasileira, como elemento indispensável para a formação integral do homem, dada a supremacia com que essa arte envolve o ser humano, sendo-lhe intrínseca, viabilizando o lapidar de posturas, conferindo, neste processo de formação, o caráter de unicidade do ser. Buscamos, através deste estudo, compreender e dimensionar a linguagem musical como elemento importante no meio educativo, através do relato de experiências vivenciadas no cenário de uma escola de música de periferia (o Pólo de Música de Messejana), observando, dentro da inter-relação educador/educando/saber (música), a figura do educador como intermediador e viabilizador de uma formação significativa, utilizando-se das possibilidades que o fazer musical disponibiliza para a sensibilização, formação e transformação do ser. Partimos da idéia de que a música, por si só, não transforma o indivíduo, visto que a música tanto pode ser instrumento de formação da cidadania, como instrumento de dominação ou alienação, dependendo da utilização que se faz dela. Apesar da íntima relação entre os elementos musicais com os sentimentos humanos, o mero contato com a matéria musical e a apreensão de sua técnica não tem ação transformadora autônoma, como crê o senso comum. Acreditamos que a ação do educador é que definirá a intencionalidade do processo educativo. Elaboramos, então, uma composição metodológica de Estudo de Caso e História de vida, dada a singularidade do nosso objeto de estudo: o Pólo de Música de Messejana - ações, inter-relações e subjetividades. Os instrumentos de coleta de dados serão entrevistas abertas, depoimentos, conversações formais e informais (oralidades significativas), documentos e (ou) similares, resgatados durante o processo de pesquisa de subsídios e que possam tornar o melhor possível delineado o conteúdo do estudo proposto. Por tratarmos aqui de inter-relações grupais, de construção coletiva de aprendizado, com o olhar sobre a unicidade do ser complexo, elegemos a Abordagem Multirreferencial como fio condutor das nossas reflexões sobre processos educativos de música em conexão com a vida

Palavras-Chave: Música-educação. Mediação. Formação. Transformação social.

ABSTRACT

Music, as well as Philosophy and Sociology, was always present in the Brazilian education pedagogical thoughts, as an indispensable element towards the integral formation of mankind, regarding the supremacy as the way this art involves the human being, and is intrinsic to them, making viable to lapidate postures, bestowing, under this formation process, the uniqueness of a person character. We look for, through out this study, to understand and dimension the musical language as an important element in the educational means, through reports of experiences lived in a music school scenery on the suburbs (the Polo de Música de Messejana) the Messejana Music Pole, observing, inside the interrelation educator / pupil / knowledge (music), the image of the educator as an inter mediator and a facilitator of a significant formation, using the possibilities that the musical execution predisposes towards sensibility, formation and transformation of beings. We start from the idea that music, by itself, does not transform a person, otherwise music can be not only an instrument of citizenship formation, as well as an instrument of domination or alienation, depending of the usage we make of it. Although the intimate relation between musical elements and the human feelings, the mere contact with musical subjects and the apprehension of its techniques does not have an autonomous transformation action, as common sense believes. We believe that the educator action is what will define the intention of the education process. We then work out a methodological composition of Case and life History, hence the singularity of our study object: Messejana Music Pole – actions, inter relationships and subjectivities. The instruments of data collection will be: open interviews, testimonies, formal and informal conversations, (significant spoken reports), documents and (or) similarities, rescued during the subsidies research process, and that can be able to become the best possible outlined study contempt. As here we deal with inter group relations, of collective learning process construction, looking at the uniqueness of the complex being, we elected the Multi Reference Approach as the conductor line of our reflections about the music educative processes in connection with life.

Keywords: Music-education. Mediation. Formation. Social transformation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. MULTIRREFERENCIALIDADE NA PESQUISA.....	23
2. PROCESSOS FORMATIVOS EM MÚSICA, NOS INÍCIOS DO PÓLO DE MÚSICA DE MESSEJANA - EM BUSCA DA CONCEITUAÇÃO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MÚSICA.....	36
2.1 Entre mangueiras e sonhos: a estruturação das idéias e a formatação geral do projeto, como ação coletiva nos primeiros movimentos formativos do Pólo de Música.....	66
2.2 Cotidiano e luta na construção do Pólo de Música: a busca da aquisição do espaço físico e a instauração do cotidiano de convivência entre educadores e educandos.....	72
2.3 Dialogismo em Educação Musical: os Corais infantis e de jovens como atividade centralizadora das ações musicais do Pólo, em diálogo com outras ações.....	78
2.4 Mediação e complexidade: o educador como mediador entre o Pólo de Música e a comunidade.....	84
2.5 Textos e contextos: articulando o momento de criação do Pólo de Música com algumas lições sobre o ensino da música na educação brasileira.....	94
3. HISTÓRIAS DE VIDA E (TRANS) FORMAÇÃO: MOVIMENTOS DE MÚSICA E VIDA.....	100
3.1. Escutando mundos de vida: Rondós - A Bruxinha Molhada; Partilha e Brincando de mãe.....	102
3.2. Canções de Viver: aprendendo lições sobre auto-gestão no Pólo de Música.....	109
3.3. Cantando a vida: o desafio dos Corais.....	114
3.4. Flauta, Sopro, Vida.....	117
3.5. Multiplicando Saberes: a aprendizagem de trabalho como princípio formativo no Pólo de Música de Messejana.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	128
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A música é um universo vastíssimo de possibilidades, conceituações e finalidades: a música como linguagem (seus símbolos, signos e encadeamentos); a música como terapia; estética da música; produção musical (estética e técnica); história e estilos, entre outras possíveis abordagens. Nesse estudo, trataremos da música no contexto educacional, na perspectiva dos processos formativos que envolvem as aprendizagens musicais em conexão com a vida.

Nessa busca de compreendermos a importância da música como meio educacional e sua ação formadora e transformadora do ser social, faz-se pertinente, de início, situarmos os motivos e inquietações que nos levaram a empreender esse estudo, o que, para tal, reporto-me à minha história de vida e formação (a então educadora-pesquisadora): um movimento de música e vida que teve início no Pólo de Música de Messejana - uma escola de música na periferia de Fortaleza – Ceará, cujas atividades visavam à formação musical e humana.

Início esse estudo, então, partindo de mim, de minhas implicações com o objeto de estudo (o Pólo de música de Messejana), trazendo minha história de vida num recorte que abrange o início de minhas experiências em torno do fazer musical, em várias instâncias, até o momento do mestrado, quando busco nessa itinerância pela música, respostas para minhas inquietações sobre a prática da educação musical, com a intenção, também, de (re)significação dos meus trabalhos recentes como educadora musical.

A compreensão a qual me proponho buscar através desse estudo é a da mediação do educador musical como definidora dos movimentos formativos significativos – música em conexão com a vida. Nesse sentido, meu relato de vida colabora na delimitação do problema de pesquisa, ao mesmo tempo em que descreve parte de um processo formativo mediado pela música, que é o cerne deste processo investigativo: os movimentos formativos no Pólo de Música de Messejana, sob a ótica da aluna que se tornou educadora, e cujos saberes apreendidos, amalgamados, tornaram-se elementos de vida e trabalho (os saberes musicais e suas significações).

Meu percurso na música

Entre os anos de 1981 a 1989, participei de uma rica experiência em arte-educação,

que fundamentou toda minha vida pessoal e profissional: o Pólo de Música de Messejana¹, uma escola de arte (arte e vida – arte do bem viver). A escola tinha esse nome por ter sido a música a atividade que iniciou e impulsionou um grande projeto, cujo objetivo maior era levar arte a uma comunidade desprovida de oportunidades, porém, rica de possibilidades, partindo-se do ponto de vista do observador, do articulador de intenções e ações para a cidadania dos que compunham a comunidade de Messejana e adjacências.

Não havia como imaginar-se um “destino” diferente para um adolescente de Messejana, dada a realidade “já configurada” pelas condições sociais, econômicas e principalmente políticas, onde o descaso com a educação era patente, como também pela acomodação a esta situação, indiscutivelmente instalada nas famílias e na comunidade como um todo, conforme podíamos perceber pelo modo de vida que se levava ali.

No meu caso, como também de meus seis irmãos (e da grande maioria das crianças e adolescentes do bairro), todos seguíamos o mesmo percurso: o 1º grau menor (à época) cursávamos na Escola José de Alencar; o 1º grau maior, no Colégio José de Barcelos; o 2º grau, na Escola Paulo Benevides. Uma escolaridade (como também uma formação) totalmente pré-estabelecida e sem muita perspectiva de que fosse diferente, pelos motivos já citados.

Porém, em 1977 (aqui, outra história de vida entrelaça-se à minha), iniciou-se um movimento de Canto Coral nas escolas José de Alencar, Demócrito Rocha e José de Barcelos: Ana Maria Militão Porto (a Nininha), uma professora de Educação Artística que nascera em Messejana e, tendo morado desde a infância no Rio de Janeiro, num internato cuja tia era diretora, lá estudou música (tocava piano), e, anos depois, voltando a Messejana como professora, percebe que na comunidade, só ela tivera acesso à música. Daí, começa a atividade com os corais nessas escolas, como forma de resgatar um saber que de fato e de direito deveria ser disponibilizado a todos, indistintamente (como nos diz a professora).

Na época, eu era aluna do Colégio José de Barcelos, e apesar de ter aulas de Educação Artística com Nininha (Ana Maria Militão Porto), minha atenção era voltada aos esportes: jogava hand-ball, e era considerada na escola uma boa atleta. Assim, não cheguei a participar desse início dos corais em 1977.

A atividade coral, instalada e reconhecida na comunidade pela qualidade e reconhecimento que tomaram os corais de Messejana (como veremos no decorrer deste estudo), levou à criação do Pólo de Música de Messejana em 1981, época em que fui

¹ Messejana é bairro da periferia de Fortaleza-CE e iremos contextualizá-lo no Capítulo 2 deste estudo.

convidada por Nininha a participar dessas atividades; explico agora por que: em abril de 1981, sofri um grave acidente, o que me afastou permanentemente das quadras. Em visita a mim, Nininha, que fora minha professora na 5ª série, me convida a participar do Pólo de Música de Messejana, quando, em Agosto do mesmo ano, inicia-se meu histórico na música.

A música foi o elemento central para o desenvolvimento das ações educacionais e de intercâmbio entre escola e comunidade, e, dada a sua riqueza como meio educativo e de expressão artística, transformou uma comunidade sem som, sem cor, sem perspectiva, numa articulação solidária em torno do Pólo de Música, o que trouxe vida nova e esperança a todos dali, através da formação musical dos alunos, da formação dos grupos de Coral, Flauta e Violão, cujas performances tornaram-se referência e motivo de orgulho para a comunidade.

A filosofia da escola era a do bem comum, construído com a participação de todos (sistema de auto-gestão), sendo tal configuração baseada no amor ao próximo, no bem-estar e crescer do aluno, na felicidade de ver uma vida florescer e se fortalecer a partir das aulas de música, do encontro com o outro, das histórias de vida, da valorização do ser na relação entre o educador e o educando, o que teve enorme relevância na minha formação enquanto educadora. Nessa inter-relação, o diferencial era a postura dos professores, comprometida com o crescimento musical e humano do aluno, tendo a música e seu aprendizado como fio condutor do processo educativo desenvolvido, como escreve Penna (1990, p.37):

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apreender criticamente várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente.

Nesse contexto, vivenciei a música em todas as suas etapas. Primeiro, como aprendiz empenhada no fazer artístico, construindo habilidades musicais: a descoberta da sonoridade da voz, o cantar em grupo, a independência vocal no canto a quatro vozes, a harmonia do coral; o aprendizado da flauta, a concentração que o estudo do instrumento requer, o dedilhado, a leitura de partitura, o sopro... elementos de música que enriqueciam e modificavam minha vida. Depois, através da monitoria nas escolas públicas de Fortaleza (movimento hoje encampado pelo POMMAR-USAID²), onde comecei o exercício da docência em educação musical; mais tarde, a Licenciatura em Música, que fundamentou

² POMMAR – Programa de Prevenção Orientada a Meninos e Meninas em Situação Risco.

minha prática e me deu subsídios para seguir na profissão de educadora musical. Finalmente, a vinda para Recife, para trabalhar em uma escola da rede privada de ensino – o Colégio Santa Maria. Já em Pernambuco, o coral com as meninas do antigo mercado de Jaboatão (o retorno às origens - o paralelo e as convergências entre essas duas realidades, Messejana e Jaboatão, ambas à margem do amparo do poder público); o Bacharelado em Flauta Doce (instrumento de trabalho); o estudo da flauta transversa no Conservatório Pernambucano de Música (instrumento que toco até hoje, minha paixão); em 1985, o concurso público para o IFPE (à época, Escola Técnica Federal), onde trabalho até hoje com adolescentes e jovens. A formação seguiu a trajetória de uma aprendiz que se tornou educadora, apaixonada pela profissão, amadurecendo e fundamentando-se através da leitura e da prática cotidiana, da observância dos próprios resultados de trabalho, da pesquisa de outros tantos trabalhos e histórias, da influência dos mestres. Enfim, todo um processo de transformação e busca pessoal, que hoje espreita pela brecha da possibilidade de refletir sobre estas experiências, pesquisando e analisando a literatura referencial, reordenando pensamentos, concepções e direcionamentos de trabalho, esperando que, com isso, possamos somar nossas reflexões, às já empreendidas, e às que com certeza ainda virão, sobre o processo educativo que se realiza através da música, tendo como tônica a formação humana e a inserção social.

Contextualizado, assim, em linhas gerais, o meu percurso na música (partindo da aluna até chegar à profissional que hoje busca reflexionar sobre sua prática, sempre referenciada pela sua história de vida e formação), trago, agora, uma grande inquietação que me acompanha desde que comecei a observar os processos formativos em várias instituições de educação musical, observando também pessoas e seus modos de lidarem com a música: é que encontramos verdadeiras deformações, em contextos onde a música é tratada como mera técnica, e que, em muitos casos, a *performance* musical e o virtuosismo é que são priorizados, acompanhados de uma vaidade que embota a essência do fazer musical, do modo como o entendemos - um fazer que nos instrumentaliza para a sensibilização e para um novo olhar sobre nós mesmos como sujeitos no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, focaremos nosso estudo nos três elementos implicados no processo educativo-musical: o educador, o educando e a música (o saber), sendo a mediação do educador, no nosso entender, definidora dos resultados significativos deste processo.

As questões sobre formação musical significativa (formação do sujeito social) nos inquietam, visto que, no nosso cotidiano de trabalho, percebemos assistematicamente, junto aos alunos, no nosso aprendizado, que a música revela auto-estima e prazer, quando tratada como elemento que viabiliza a sensibilização humana, e não somente como pura técnica. Sob

esse olhar, acreditamos que a técnica no canto ou no instrumento deve estar a serviço da dignificação do sujeito, o que nos leva a perscrutar essas construções imaginárias³ em torno do fazer musical em Messejana, também como forma de reflexão e re-elaboração de nossas práticas.

Ao estudarmos processos formativos em música em conexão com a vida, ancoraremos nosso estudo em um contexto específico que é o Pólo de Música de Messejana. Na verdade, tentamos retomar também a problematização do acesso a um saber que, historicamente, tem sido negado às populações empobrecidas. Sobre esse aspecto, nos fala Penna (1990, p.35) que a compreensão e apreensão dos elementos musicais, como código lingüístico, normalmente destinado a uma minoria privilegiada, ao ser dessacralizado, permite aos sujeitos a apropriação de meios de expressão e luta que podem viabilizar o pleno desempenho social e a atividade transformadora do real.

Nos mesmos termos, da arte como obra destinada ao humano, Mário de Andrade (1975, p. 23) coloca este pensamento, assim: “[...] o homem, como atitude, menos que erguer-se até a divindade, busca participar da natureza desta mesma divindade”.

Isto nos leva à questão do talento, sobre o qual o senso comum atribui a posição de condição primeira para a criação artística, no nosso caso, para se fazer música, o que, de partida, é pensamento excludente e não corresponde ao que de fato apresenta-se no ser humano. Vigotski (2009) questiona-nos e esclarece-nos:

Surge a questão: a atividade da imaginação não depende do talento? Existe uma opinião muito difundida de que a criação é o destino de eleitos e apenas quem tem o dom de um talento especial vai desenvolvê-la, podendo considerar-se convocado para a criação. Esse postulado não é correto, como já tentamos explicar. Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2009, p.52)

Nesse sentido, é que podemos dizer que estamos a tratar, em última instância, da socialização do saber em música em um contexto formativo que pensa a inclusão social de sujeitos complexos.

³ Referimo-nos à idéia das criações empreendidas a partir da dimensão sensível dos sujeitos, intervindo na realidade já dada, de forma a criar novas formas de vida – transformação do real. Castoriades (2004, p. 129) as nomeia de imaginário instituinte: “[...] trata-se de uma faculdade constitutiva das coletividades humanas [...], do campo social-histórico [...] Criação aqui quer dizer [...] fazer-se de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser”.

Castoriadis (2004, p.291) diz que "[...] o saber é um objeto social por excelência - [...] fonte de um prazer que não é nem prazer de órgão nem simples prazer de representação [...], mas o prazer de pensar". Daí nossa indignação pelo saber (o musical, inclusive) confiscado do domínio público, o que impossibilita às coletividades excluídas o "prazer de pensar" e a possibilidade de progredirem na construção digna de seus projetos de vida individuais e coletivos, que se dão por meio de movimentos de transformação social.

Nesse estudo, partimos da idéia de que a música, enquanto matéria sonora e vibração, por si só, não transforma o indivíduo, mas os processos formativos, dependendo do tipo de ação empreendida pelo educador, é que as toma de determinada forma. Assim é que a formação em música tanto pode envolver construtos de aprendizagem transformadores da cidadania, como pode ser instrumento de dominação ou alienação, dependendo de como se erguem e se utilizam seus caminhos formativos.

Compactuando com esse nosso pensamento sobre os modos de como se constroem os processos de formação musical significativa (música em conexão com a vida), tomamos de Mário de Andrade (1975, p. 14-5) uma citação em que o autor situa a “virtuosidade” como um dos aspectos da técnica na arte, que traz em si o grande perigo de desvirtuar-se o artista das “virtudes sociais” da arte. Assim ele nos fala:

[...] este aspecto da técnica a que chamei de “virtuosidade” é também ensinável e muito útil. Não me parece imprescindível, porém, e, como toda virtuosidade, apresenta grandes perigos. Não só pode levar o artista a um tradicionalismo técnico, meramente imitativo, em que o tradicionalismo perde suas virtudes sociais pra se tornar simplesmente “passadismo” ou, si quiserem, “academismo”; como porque pode tornar o artista uma vítima de suas próprias habilidades, um “virtuoso” na pior significação da palavra [...] que se compraz em meros malabarismos de habilidades pessoais, entregue à sensibilidade do aplauso ignaro.

Nesse veio, o educador musical Willems nos diz a respeito do virtuosismo e da ação do educador enquanto condução sensível da educação musical: “Se o virtuoso leva uma mensagem ao mundo, o pedagogo pode levar a sua. È menos visível, porém em um plano humano e musical esta mensagem pode alcançar uma importância, uma beleza comparável à de um concerto” (WILLEMS, 1962, p.24).

Entendemos, assim, que, apesar da íntima relação entre os elementos musicais com os sentimentos humanos, e, pois, da sua riqueza enquanto arte, o mero contato com a matéria musical e a apreensão de sua técnica não tem ação transformadora autônoma, como crê o senso comum. Acreditamos que a ação do educador e os movimentos formativos que ele

instaura ou ajuda a instituir é que definirão a ‘intencionalidade’ e as resultantes do processo educativo na educação musical. Essa é a compreensão que buscaremos através desse estudo.

Nessa perspectiva, vemos em Ardoino (2003, p. 7-8), quando discorre sobre os conceitos de educação e projeto, a questão da **intencionalidade** como componente decisivo e definitivo “de todo projeto de significações nas quais e pelas quais a sociedade se estabelece e que constituem o seu fundamento mais profundo”. É essa intencionalidade da ação do educador definindo práticas sociais, que delineará e dará significado ao processo educativo-musical, nos termos em que Ostrower (2009, p.10) também nos coloca:

Daí podermos falar da ‘intencionalidade’ da ação humana. Mais do que um ato proposital, o ato intencional pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, que é orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para a qual a ação seja solicitada.

A ação educadora e musical é intencional, dizemos – e nossa própria intenção e implicação neste estudo que toma agora o formato de dissertação, o que mobiliza em nós e em que contexto situacional se gestou?

Com base nas experiências do Pólo de Música de Messejana e suas aprendizagens, buscaremos compreender os movimentos formativos ali vividos coletivamente, sob a ótica da mediação do educador delineando as ações. Nesse espaço-tempo, ressalto que essas construções formativas envolvem uma compreensão do educador atuando como mediador entre a escola e a comunidade, através de suas ações com o educando.

Sobre essa mediação⁴ fundamental, nos diz Borba (2001, p.60) que:

Numa mediação sempre estamos inseridos numa estrutura ternária, a inter-relação formador/aprendiz/saber. Na relação formador/formando, o saber (todos os dispositivos) é mediador; na relação aprendiz-saber, é o formador.

O Pólo de Música de Messejana será o cenário onde se irá tecer a trama das aprendizagens dos educandos com os fios da musicalidade, entendendo-se que “A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com a música” (PENNA, 2008, p.27). A música é entendida assim, como

⁴ Mediação, segundo Macedo(2010, p.32), “podemos definir filosoficamente *como um processo criador pelo qual se passa de um termo a outro, de uma situação a outra*, bem como sociologicamente, como o que possibilita o caráter relacional, acionalista e construcionista das realidades humanas; toda mediação configura-se numa ação que *altera*, provoca mudança em alguém ou alguma coisa[...].

elemento de condução dos movimentos formativos que aqui tratamos, ressaltando-se suas características de sensibilização, que podem levar à transformação do indivíduo.

Dentro deste pensamento, sobre a ação transformadora da música, entendemos que as possibilidades de desenvolvimento musical dos sujeitos podem desencadear um amadurecimento capaz de os tornarem senhores de si mesmo, cidadãos do mundo e no mundo - mas isso só é possível se construirmos ambientes e processos formadores capazes de levar a esse desiderato.

Por pensar o sujeito humano como ser complexo, esta ação educativa que envolve a aprendizagem da música se dá em um construto que nomeamos de desenvolvimento da sensibilidade. Pensamos, então, que os componentes musicais lidam com aspectos do sentimento humano, como podemos perceber no dizer de Fonterrada (2005, p.186):

Nenhuma ação pode ser dissociada do sentimento e é por isso que a música é particularmente importante para o ser humano, pois sua similaridade com o sentimento torna a experiência imediata e profunda.

Entendendo os processos formativos em música como fenômeno social, consideramos a relação intrínseca e indissociável do indivíduo como ser social e, portanto, que produz sentido sobre sua experiência. Podemos, nesse sentido, refletir com Castoriadis (2004, p.152-158):

[...] a sociedade não existe fora dos indivíduos que a compõem. A atividade auto-reflexiva de uma sociedade autônoma depende essencialmente da atividade auto-reflexiva dos humanos que a formam. [...] eu sou, como somos todos, um fragmento ambulante da instituição da sociedade, fragmentos ambulantes e complementares uns aos outros.

Dessa forma, nosso olhar seguirá as particularidades do indivíduo, buscando nele compreender a articulação pessoal e social de suas ações. Seguiremos, aqui, o “fio da história” (também da *nostra história pessoal e coletiva*), ao nos situarmos como sujeitos que somos do nosso fazer, e por entendermos que a constante observação desse nosso fazer é que nos levará a intervir ou interferir nos processos formativos que lidam com a transformação do nosso real.

É sob essa ótica, da inter-relação dos sujeitos no processo educativo como centro de construção dos saberes que medram nas ambiências formativas, que abordaremos neste trabalho o fazer musical na educação.

Assim, na intenção de delinear o melhor possível nosso objeto de estudo, buscaremos perscrutar e dimensionar a linguagem musical, reflexionando sobre categorias como: a relação educador/educando e suas mediações (o ensino da música, a relação com a comunidade, os fazeres do cotidiano); a valorização do território como lugar da vida; o exercício de superação do formalismo no ensino da música, tudo isso observado através da produção musical no mundo local, da expressão de pensamentos e partilhas de sensibilidade, da (re)estruturação de modelos de convivência e de visões de mundo, as quais tentaremos capturar.

Pensamos que, para analisarmos a ótica da mediação do educador, necessário será observarmos também, de que modo a música e os movimentos formativos do Pólo de Música tiveram relevância enquanto instrumentos de valorização dos sujeitos participantes desta experiência (a ótica do sujeito), conferindo-lhes dignidade, confirmando a força do querer fazer em educação. Delinearemos, através dos relatos dessas inter-relações, momentos de construção de um cotidiano significativo, numa perspectiva ascendente de realizações, prazer e transformação do indivíduo e de uma coletividade, conforme acreditamos - cresce o ser, modifica-se um contexto, ganha a humanidade.

Entendemos, aqui, *compreender* no ato da pesquisa, enquanto dispositivo de reflexão de experiências, como elemento de articulação de significados para o vivido, criando-lhes sentido. Sentido que nos remete a sensibilidade, intenção, orientação e significação, nos termos de Macedo (2010). O autor assim nos fala:

Compreender [...] é saber inclusive que o Ser aprende contextualizado, referenciado; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo* (MACEDO, 2010, p. 29, grifos do autor).

Desse modo esboça-se nossa análise, segundo a categorização de Herbet de Souza (1988): **o acontecimento** central do estudo é a criação ou a instituição de uma escola de música num bairro de periferia, partindo da ação individual de uma professora de música; **o cenário** é a instituição imaginária do Pólo de Música de Messejana; **os atores**, os alunos e professores (comunidade) e o contexto cultural local; e a **relação de forças**, é a transgressão da acomodação que restringia o ensino da música a redutos elitistas e fechados em suas metodologias, instituindo movimentos na educação através da música que nos levem ao

entendimento dos possíveis a serem construídos a partir deste projeto criador. Vejamos, a seguir, como se fará esse estudo.

Mediante um estudo de caso sobre a experiência formativa do Pólo de Música de Messejana, situaremos nossas reflexões sobre a mediação do educador na formação dos sujeitos, vistos em sua complexidade, portanto, sendo considerada sua dimensão artística que, por sua vez, envolve aspectos desejantes e cognitivos. A formação dos sujeitos, portanto, inclui movimentos complexos, multidimensionais e que se situam em ambientes sociais que se caracterizam pela complexidade.

Nossa busca dar-se-á através de entrevistas abertas e semi-estruturadas, bem como mediante análise interpretativa das histórias de vidas e formação do grupo de pessoas (duas professoras, sendo uma a idealizadora do projeto, a própria pesquisadora e três ex-alunos), cujas histórias de vida servirão de referencial para o estudo aqui proposto. Ratificamos, aqui, as narrativas de histórias de vida como dispositivos prioritariamente valorizados para a constituição de nosso estudo, por trazerem elementos que, por outras vias não nos seria possível alcançar.

Nesse sentido, pensamos com Macedo (2010, p. 173), quando se refere à condução de pesquisa na Escola de Genebra e na Escola de Chicago, cujas teorias, pesquisas e processos formativos, situam a **história de vida** e a **(auto)biografia** como fundantes de todo um movimento do campo da formação. Essa modalidade de pesquisa expande-se hoje em escala mundial, justamente por mobilizarem importantes direcionamentos epistemológicos, metodológicos e formativos.

O caráter de **auto-formação** inerente a toda pesquisa, em especial às de cunho biográfico, será considerado em todos os momentos deste estudo, visto tratar-se de uma atualização de experiências (vivências reflexionadas), cujas observações serão calcadas na trama das histórias de vida a serem exploradas.

Segundo Macedo (2010, p.193), a reflexão pode ser tomada “como uma categoria fundante da formação”, como uma prática de formação. Assim: “A atividade reflexiva, no seu sentido formador e transformador, revela seu caráter de auto-reflexividade, como também de valorização dos elementos formativos e da prática formativa”. O autor refere-se, assim, à análise que leva à compreensão de nossas implicações, denotando seu aspecto formador:

A análise das nossas implicações nos cenários de formação aponta para a compreensão dos nossos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente,

conscientes ou não, entramos nas experiências formativas. É assim que a implicação afirma o sujeito em formação. (MACEDO, 2010, p. 71)

Chegamos, aqui, ao conceito de *implicação*, trazendo as próprias implicações da então pesquisadora como fundamentais para as interpretações que darão corpo a este estudo. Busquemos, então, a compreensão do conceito:

Etmologicamente, o termo *implicação* se constrói a partir do prefixo *in*, do latim *plicare*, significando *dobrar*, e a terminação *ação* indicando um movimento, muito mais do que um estado. Afirma o *Ser* de subjetividade, ou seja, nossa condição de sujeitos, conscientes ou não, em movimento, lúcidos, errantes. (MACEDO, 2010, P. 71)

Esboçados os caminhos que pretendemos seguir nessa nossa empreitada, pensamos (e tentaremos capturar em nossas observações e buscas) que investir na carreira de arte-educador (enquanto mediador de processos educativos) é criar uma ponte de ligação entre o indivíduo e coletividades, agregando destinos e, possivelmente, transformando uma realidade que, no silêncio do mero cumprimento de um dia-a-dia árido e sem perspectivas, descobre na música, através do descortinar dos sons de suas vozes e instrumentos musicais, uma nova perspectiva do viver.

Após a **Introdução**, a **Seção 1** será intitulada **Multirreferencialidade na Pesquisa**. Desenvolveremos, nesta, reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, que será centrada em um Estudo de Caso e Histórias de vida.

Nossa perspectiva metodológica será a da multirreferencialidade, entendida como meio de compreensão da complexidade dos sujeitos e contextos. Neste sentido, a abordagem multirreferencial nos auxilia a compreender e resgatar o humano, o singular das culturas e a pluralidade do diverso nos indivíduos, conferindo-lhes lugar primordial no contexto das inter-relações educacionais, elementos que vão nortear nosso olhar para compreendermos os processos formativos do Pólo de Música de Messejana.

Na **Seção 2**, já focalizando vários âmbitos da experiência, abordaremos os primeiros movimentos formativos da instituição Pólo de Música de Messejana: os corais como atividade inicial, a luta para aquisição do espaço físico, o delineamento do projeto da escola, os educadores enquanto mediadores das ações, as articulações entre o contexto do Pólo de Música e o ensino de música na educação brasileira.

Na **Seção 3**, traremos relatos e histórias, baseadas em entrevista coletiva, em que alguns participantes do Pólo de Música de Messejana narram os principais aprendizados da

experiência. Faremos um contraponto entre este momento de entrevista coletiva e as histórias de vida, que trazem leituras das transformações pessoais e sociais vividas, baseadas nos relatos dos atores eleitos para construção deste estudo.

As **Considerações finais e perspectivas** farão a ponte que liga as vivências do Pólo de Música de Messejana à nossa atividade atual de música nas escolas, motivação para as nossas indagações no presente trabalho.

1. MULTIRREFERENCIALIDADE NA PESQUISA

Iniciaremos, dizendo que os processos formativos em música, pelo fato de lidarem com subjetividades, e também por se situarem nos contextos das ciências antropológicas, não comportam um estudo e uma compreensão nos moldes quantitativos, estatísticos, que caracterizam abordagens diversas das abordagens qualitativas. E a música – enquanto som, vibração, mas também fenômeno cultural, humano – quando envolve educação, fenômeno intencional e social, por excelência, necessita de olhares múltiplos para que possamos chegar a interpretações que possam melhor elucidar os aspectos singulares do fenômeno educativo.

Sendo assim, o olhar sobre o ser complexo, as representações, as inter-relações, as construções imaginárias da cultura do grupo, da forma como se apresentam no nosso objeto de estudo, sinalizam a necessidade da utilização da multirreferencialidade, como meio apropriado de apreensão e elucidação das subjetividades implícitas (e explicitadas) nos movimentos da prática musical educadora vivida no Pólo de Música de Messejana.

A complexidade das inter-relações que levam à transformação social é bem traduzida por Ardoino (2003, p.85), quando este nos fala que, transcendendo as significações individuais dos sujeitos, as interações sociais são definidoras das significações culturais:

Com as palavras de Ardoino (2003, p.85):

[...] é muito mais ainda o jogo das *interações sociais*, associando e confrontando indivíduos e grupos, dotados de funções psíquicas, de desejos, de memória, de consciência, se fazendo eles mesmos, trabalhando o sentido através de tudo o que fazem, que segregam, produzem, verificam, trocam, transformam no tempo, historicamente as significações.

Pensando, então, na complexidade das inter-relações sociais, não há como dissociar complexidade e multirreferencialidade, visto que esses dois conceitos, na realidade, são complementares, sendo esta última entendida como uma perspectiva de compreensão dos fenômenos complexos. Assim é que discorre Ardoino (2003, p. 75):

Quando, enfim queremos assinalar a importância de perspectivas complementaristas para a inteligibilidade dos fenômenos, no âmbito das Ciências Antropológicas, fazendo, por exemplo, apelo a sistemas de referência, a grades de leitura diferentes (psicológicos, psicossociais, sociológicos), a complementaridade é, aqui, a dos conjuntos, profunda senão irredutivelmente, heterogêneos.

Acolhendo estas múltiplas referências, diremos com Ardoino (2003, p. 76), em particular, quando discorre sobre a compreensão dos fenômenos educacionais, que a multirreferencialidade seria uma forma de criar novos olhares sobre as práticas educativas, mais especificamente, na perspectiva dos indivíduos (perspectiva psicológica), das relações (perspectivas psicossociais) e da instituições (perspectivas sociológicas), elementos estes que compõem as chamadas “organizações”, cuja análise Ardoino (1971) chama “análise institucional”.

A análise institucional vem a ser, ainda segundo o autor, uma introdução à análise multirreferencial, tendo as duas os objetivos semelhantes quanto à elucidação dos movimentos latentes nas práticas sociais, principalmente as práticas educativas.

Busquemos elucidação para os conceitos que delineiam a análise institucional, enquanto perspectiva de reflexão sobre as práticas sociais, especialmente as educativas. O que vem a ser instituição?

As instituições são um conjunto de atos ou idéias todo instituído, que os indivíduos encontram diante de si e que mais ou menos se lhes impõe. Não há nenhuma razão para reservar exclusivamente como se faz ordinariamente, esta expressão para os arranjos sociais fundamentais. Entendemos, portanto, por esta palavra tanto os usos e modas, os preconceitos e as superstições, como as constituições políticas ou as organizações jurídicas essenciais; pois todos esses fenômenos são da mesma natureza e diferem somente em grau. (ARDOINO, 1971, p. 447-8).

Nesse sentido, diremos, ainda segundo Ardoino (1971, p. 448) que “a perspectiva centralizada em torno da instituição nos faz necessariamente atingir, no plano das significações, [...] os hábitos estabelecidos, as convenções ou as sanções, ou, mais geralmente ainda, todos os comportamentos sociais”.

Assim é que a multirreferencialidade, enquanto multiplicidade de olhares sobre o humano, se presta à compreensão das inter-relações sociais e suas construções significativas de vida, partindo das particularidades do ser social às formações sociais, e os fazeres que compõem sua cultura, especialmente o que vem a ser suas construções instituintes.

Um olhar sobre a Complexidade

Para que possamos delinear um percurso que nos leve a um melhor entendimento da multirreferencialidade como perspectiva norteadora para a compreensão dessa rede de significados que permeiam os fenômenos educativos que estudamos, diremos que as teorias sobre a complexidade surgiram, ou foram sendo ‘instituídas’, a partir das necessidades

observadas nas ciências sociais e humanas: precisava-se de instrumentos que melhor pudessem elucidar os estudos empreendidos sobre os fenômenos sociais. Morin (2009, p16) nos auxilia a aprofundar esse olhar:

A Universidade soube responder ao desafio do desenvolvimento das ciências, operando uma grande mutação no século XIX, a partir da reforma de 1809, efetuada por Humboldt em Berlim. Ao instituir sua liberdade interior frente à religião e ao poder, tornou-se laica e abriu-se à grande problematização oriunda do Renascimento, que questionou o mundo, a natureza, a vida, o homem... [...] a Universidade faz coexistir a cultura das humanidades e a cultura científica.

O vínculo entre as culturas das humanidades e a científica é um laço que precisamos buscar, sobretudo se lidamos com a arte, sua reflexão (a estética), como também a educação como ciência antropológica. Dentro dessa escolha para a pesquisa, as abordagens quantitativas não mais são suficientes para tal compreensão. Por seu lado, dada a constante mudança do homem e do mundo e diante, também, das descobertas de Freud sobre o *inconsciente* como fundamentalmente definidor do comportamento do homem perante a vida e o mundo (individual e social), deve-se alcançar os extratos não mensuráveis da experiência humana.

O mundo é complexo, suas problemáticas também – e assim, fez-se necessário incorporar ao campo científico, abordagens qualitativas que possam dar conta desse universo – nosso esforço vai nesse sentido.

Para dar conta, pois, dessa complexidade, lançamos mão de várias ciências, em especial a Educação e, em Filosofia, a Estética, que complementam os estudos sobre arte vista também do ponto de vista da Cultura. Os aportes da Psicologia, Psicanálise, Sociologia são aprofundamentos de menor monta, que se fazem a partir do olhar já múltiplo que se tem exercitado.

Cabe dizermos, agora, que esse surgimento das novas abordagens não se deu de forma unânime, nem foi de fácil aceitação no meio científico, sobre o que, diz Ardoino (2003, p.31):

Por isso, formas de reflexão, embora racionais, não poderiam ser confrontadas com enunciados científicos. Elas pertenceriam aos campos da Filosofia, da Arte, da Poeticidade, do Romance ou do Discurso. Assim, em seu tempo, as fenomenologias, as abordagens hermenêuticas, a psicanálise incipiente, as sociologias críticas, etc., tudo que poderia empregar o Imaginário era julgado: devaneio, reflexo, ilusão.

Pensamos que essa resistência ao entendimento e aplicação da *inteligibilidade* característica da teoria da complexidade e do olhar mutirreferencial, é recorrente ainda em

muitos espaços do meio científico. Há ainda muito forte nas ciências os resquícios do positivismo, a necessidade de comprovação cabal dos fatos e fenômenos, e a idéia do que se supõe ser a objetividade segura; a fragmentação e a redução. Estes saberes assim captados e construídos supõem uma lógica:

A lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que **ignora, oculta e dissolve tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador** (MORIN, 2009, p.18, grifo meu).

O pensamento complexo e as abordagens multirreferenciais mais apropriadamente podem capturar a ordem viva do universo, da cultura; a ‘utopia’, a esperança e os movimentos de transformação que unem objetividade e subjetividade. Como diz Ardoino (2003, p.34), ao criticar o pensamento unilateral e que funciona por redução:

O pensamento linear, conservado a sete chaves, de Aristóteles a Descartes e Newton, nessas formas de apreensão da realidade, tudo isto está em vias de ser explodido. Não é certamente fácil, a partir de nossas tradições intelectuais [...].

Mas, ao nos depararmos com as necessidades de novas interpretações do nosso fazer educativo (particularidade deste estudo), é que entendemos que:

É uma melhor *articulação* entre o social e o psíquico, o individual e o coletivo, que se busca atualmente no seio da análise das práticas. Aliás, o conceito de “práxis pedagógica”, que Francis Imbert distingue do de “prática”, inclui na sua compreensão o enfoque dessa articulação complexa do psicológico com o político, que ele admite mobilizar no conjunto das dimensões conscientes e inconscientes do sujeito (ARDOINO, 2003, p.34).

Morin (2010, p.216), referindo-se ao seu *Método* para compreensão das ciências naturais e humanas, usa a expressão *religar* como fundamentalmente imprescindível para interligar os saberes, desconectados com as reformas empreendidas no ensino. Religar seria a forma de pôr em diálogo e unir saberes, também os contextualizando, esclarecendo-lhes o sentido e significado em rede. Observa Morin (2010, p.216) que “em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las, e, portanto enfrentar nossos problemas fundamentais, globais. [...] a vida cotidiana, a vida de cada um de nós”.

Assim é que a multirreferencialidade enquanto teoria de compreensão do humano se apresenta como instrumento de maior abrangência junto às reflexões que estamos a empreender na pesquisa, e que envolvem fenômenos humanos e sociais, possibilitando a criação de dispositivos que possam facilitar e enriquecer nossas reflexões. Buscamos em Borba (2001, p. 138) mais alguns elementos que configuram mais detidamente a conceituação da abordagem multirreferencial, que consideramos pertinentes:

Numa abordagem, numa análise multirreferencial, a atualização de conceitos e a construção de dispositivos são da ordem da arte, da autorização, seja da ordem de uma escuta sensível às nuances, aos não-ditos (contextuais), à complexidade (que comporta em si, e sempre, uma historicidade e, portanto, a possibilidade de alteridade, alteração).

Nesse sentido, no caso do nosso objeto de estudo (movimentos formativos em música), em que o olhar sobre as particularidades do indivíduo (legitimando neles o ser social e suas representações no contexto do fazer musical) será a tônica das experiências aqui relatadas, a multirreferencialidade tornou-se indispensável. Com a multirreferencialidade, se poderá buscar compreender os processos formativos vividos no Pólo de Música de Messejana, – esse olhar múltiplo faz-se necessário à análise interpretativa que esta dissertativa exige.

Diremos, por fim, que o relato das experiências do Pólo de Música de Messejana (espaço geográfico e temporal que compõe nosso objeto de **estudo de caso - o estudo de um vivido, visando à sua ressignificação nas práticas atuais**) nos leva a crer que a observação criteriosa de como a música como meio educativo teve o poder de transformar indivíduos é possível de elucidação, porque os eleitos para este estudo são representativos de uma experiência viável de análise: duas professoras que atuaram no Pólo de Música entre os anos de 1981 a 1989 (Ana Maria Militão Porto - fundadora da escola e regente dos corais infantis e de jovens; e Maria Eunice Moura Silva - professora de flauta doce); três ex-alunos que tiveram sua formação inicial e média no Pólo de Música no mesmo período delimitado para o estudo (1981 a 1989), posteriormente fizeram licenciatura em Música, e hoje atuam como professores de música no estado do Ceará⁵ (Regina Gadelha, Maria Ideusa Monteiro e William Freire), e a então pesquisadora, cujo percurso de formação musical inicial se deu no contexto do Pólo de Música, também entre os anos de 1981 a 1989.

⁵ Fizemos um levantamento quantitativo que revelou que entre os anos de 1989 a 2007, doze ex-alunos do Pólo de Música concluíram a licenciatura em Música, e hoje exercem a profissão de educador musical. Há outros que têm formação média, mas que são professores de música também.

Contextualizando, agora, nosso objeto de pesquisa no que se refere à condução dos processos formativos desenvolvidos no Pólo de Música, pensamos com Fonterrada (2005, p.129) que: “A capacidade sensorial seria, portanto, o ponto de partida para o despertar de outras faculdades humanas”, o que revela o caráter de elemento de sensibilização inerente à música, e da forma como entendemos que se devem conduzir as atividades de educação musical de modo a torná-las significativas (pois em conexão com a vida). Esse era o pensamento que norteava o projeto de educação musical e humana no Pólo de Música de Messejana.

Partiremos, então, da interpretação das histórias de vida e formação e dos relatos dos sujeitos da pesquisa, ressaltando os **fatos corriqueiros** deste percurso que, tratados de maneira sensível, tornaram-se **memória histórica** , relevante e digna de reflexão, situando a grandeza com que a simplicidade e a dignidade foram olhadas e vividas como base deste processo de reconhecimento de valores do indivíduo e da repercussão disto na sociedade. Freire (1969, p.14) diz sobre essa historicidade do homem:

[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu criador. **É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico** (grifo nosso).

É importante frisar desde já que a idéia de dialogismo e historicidade são norteadoras de nosso estudo, uma vez que o percurso histórico-social será elemento fundamental que possibilitará sua contextualização, e, assim, a reflexão e (re)significação da experiência.

Expliquemo-nos, nesse sentido: nossa reflexão será calcada no diálogo entre os recortes temporais, desenhados através das falas dos sujeitos (na forma de memórias, histórias, depoimentos), com o pensamento atualizado sobre o que nos propomos a compreender: que a música como matéria física disponibilizada à criação imaginária da cultura de um lugar, dá-se à inter-relação pedagógica que, de acordo com sua condução, é que dará contornos significativos aos fazeres musicais e humanos dos indivíduos em questão.

Ardoino (2003, p.77) esboça assim seu pensamento sobre a historicidade enquanto reveladora dos contornos das criações humanas:

Se a ciência requer sempre mais ou menos, para uma objetivação, a "especialização" do "objeto" [...], uma das especificidades mais importantes das Ciências Antropossociais parece-nos residir na *historicidade* dos fenômenos que elas querem estudar. O tempo é, sem dúvida, a dimensão antropológica mais determinante [...] tudo o que se faz no Homem, tudo o

que faz o Homem, individual ou coletivo, tudo o que é feito pelo homem, somente podem sê-lo temporalmente (grifo do autor).

Nesse sentido, a forma intrínseca (e não difusa) com que muitas vezes apresentaremos o Pólo de Música de Messejana, os valores musicais, sociais, filosóficos e humanitários que irão delineando seu percurso, caracteriza a singularidade de nosso objeto de estudo: a música no Pólo de Música de Messejana - ações, inter-relações e subjetividades, observadas nas experiências formativas realizadas entre os anos de 1981 a 1989, numa busca de (re)significação dessas experiências a partir de sujeitos que a viveram e que a refletem em meio ao movimento e complexidade de suas vidas e práticas educativas atuais.

Macedo (2010, p. 179) diz sobre o método biográfico:

Ao tomarmos o método biográfico como análise, por exemplo, podemos perceber que aí se presentifica uma dialética entre o passado e o futuro, Uma dialética fundada na construção de um espaço e tempo críticos. Esta análise vai justamente mudar a relação do sujeito com sua história.

Diante desta configuração do nosso objeto de estudo – o estudo de caso que envolve os processos formativos vividos no Pólo de Música de Messejana, o que inclui as histórias de vida e a complexidade dos sujeitos envolvidos nessa construção – iremos nos deter, agora, nos aspectos metodológicos que formam nossa pesquisa.

Aspectos metodológicos

Sabe-se que o **Estudo de Caso** situa-se na esteira das abordagens qualitativas em educação, abordagem escolhida no trato com fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna e externa. Trazendo o singular do caso, como também flagrando a cotidianidade vivida nos percursos de construção do Pólo de Música de Messejana, procuraremos chegar à compreensão dos saberes e das aprendizagens vividas, sempre da perspectiva dos que viveram a experiência, vista como ação humana partilhada.

Sobre o estudo de caso, Bogdan e Biklen (1991) nos dizem: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Os autores especificam, ainda, os “estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica”, referindo-se a um recorte necessário ao entendimento que se queira chegar. Embora a historicidade, para o nosso estudo, esteja mais

ligada aos elementos de formação dos sujeitos e desenvolvimento dos movimentos formativos realizados, há uma delimitação temporal, um recorte, necessários à realização da pesquisa:

Estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. Por exemplo, pode efetuar o estudo de uma ‘escola aberta’, investigando como se deu o seu aparecimento, como decorreu o seu primeiro ano, que modificações se operaram ao longo do tempo, como se encontra atualmente (se ainda se encontra em funcionamento) ou as razões pelas quais foi encerrada. O seu estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização, na observação da escola e nos registos escritos existentes. (BOGDAN; BIKLEN, p. 89)

A **História de Vida**, por seu lado, será um caminho que utilizaremos para abordar o caso estudado: o Pólo de Música de Messejana e seus processos formativos. Na História de Vida, por meio de documentos pessoais, como também narrativas orais e escritas, captura-se o aspecto biográfico dos sujeitos envolvidos na ambiência eleita para estudo. Ao contar sua história, as pessoas apresentam o que para elas é significativo no universo de suas experiências. O aspecto de testemunho vivido que vem como extrato do consciente individual traz, por seu turno, intensa carga emocional, o que faz com que os elementos da esfera do sensível ajudem a mostrar o sentido mais profundo e totalizador dado à experiência.

Buscamos em Josso (2010, p.115), compreensão sobre as ricas possibilidades inerentes aos conteúdos das histórias de vida, trazidas ao centro da pesquisa como dado de extrema relevância à construção do pensamento:

O material “Histórias de Vida” permite colocar em evidência os referenciais, as estratégias e os recursos utilizados na procura de um “saber viver” a própria existencialidade. É por meio da revelação progressiva das componentes desse saber-viver que a busca de uma sabedoria, como uma pesquisa de uma arte de viver, se impõe como sendo a hipóstase⁶ que orienta fundamentalmente a formação.

O fato de termos histórias de vida múltiplas oferta-nos, ainda, um efeito de distanciamento, onde cada vida é relativizada, de algum modo, e perspectivada pelas outras. O universo particular de cada história deixa ver, assim, as leituras que são feitas do que foi vivido e, sobretudo, com o conhecimento global que vai sendo construído pelo conjunto das histórias, os dados que poderiam ficar dispersos formam um *corpus* significativo, nos termos

⁶ Hipóstase, aqui, significa aquilo que está por baixo, dando um suporte, nesse caso, um suporte que orienta a formação (JOSO, 2010, p. 115).

que nos fala Macedo (2010, p.173), referindo-se às correntes de pensamento ligadas à Escola de Chicago, e portanto, às etnometodologias:

[...] essas correntes partem da premissa de que uma ciência antropológica deverá constituir-se, acima de tudo, a partir das inteligibilidades, das descritibilidades, das analisibilidades constituídas pelos atores sociais, levando em conta os contextos e o dia-a-dia instituído por esses atores. Nestes termos, suas produções, as mais banais, passam a constituir-se em material de primeira ordem para pesquisa, elas contêm a ordem social se fazendo, acontecendo, por aqueles que concretamente a produzem.

Bogdan e Biklen (1991, p.92-3) consideram as Histórias de Vida, como configurando um tipo de Estudo de Caso. Os autores dizem que: “A possibilidade de elaborar um estudo de caso de uma história de vida é determinada, sobretudo, pela natureza do sujeito potencial [...] Terá a pessoa tido os tipos de experiências e participado nas organizações e acontecimentos que você deseja investigar?”. Nossa escolha dos sujeitos baseou-se nesse critério de participação efetiva destes no contexto estudado, o que nos respalda na composição metodológica eleita, pelo fato de nosso objeto tratar-se de um microprocesso (a instituição), e uma particularidade co-existente (as histórias de vida que traçaram os contornos desta instituição).

Macedo (2010, p. 170) diz ser a formação experiencial, e situa a narrativa do sujeito como elemento central para que se possa capturar o próprio delineamento histórico dos sujeitos e sua formação, portanto:

[...] só pela narrativa do sujeito-ator, podemos ter acesso a esse fenômeno e sua complexidade existencial e sociocultural. Se precisamos do ponto de vista do sujeito, que define situações, para sabermos da qualidade de sua formação, a narrativa passa a ter um status de centralidade, para trabalharmos a formação como fenômeno humano (MACEDO, 2010, p.170).

A abordagem do nosso estudo de caso sobre o projeto do Pólo de Música de Messejana terá na interpretação da história de vida e formação da professora/fundadora, um dos principais instrumentos de contextualização e coleta de informações que se referem ao objeto estudado. A este tipo de sujeito, Bogdan e Biklen (1992, p.95) chamam de “**informadores-chave**” (grifo nosso). Os outros sujeitos eleitos para o estudo terão lugar na composição dos dados como articuladores entre o informador-chave e as ações do Pólo de Música, completando-lhes os contornos das inter-relações a qual nos propomos tratar.

Cabe aqui ressaltar, segundo Deslandes e Gomes (2007, p. 48), a importância de termos clareza quanto aos critérios de seleção dos sujeitos incluídos na pesquisa. Segundo os autores sugerem, há que se ordenar uma escolha baseada nos indivíduos sociais que tenham “uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”, o que possibilitará maior abrangência nas várias dimensões do problema investigado (os processos formativos vividos no Pólo de Música de Messejana, do ponto de vista dos educadores e educandos que viveram a experiência).

Os instrumentos de coleta de dados serão, então, entrevistas abertas (individuais e coletivas), depoimentos, conversações informais (oralidades significativas), documentos e (ou) similares, resgatados durante o processo de pesquisa de subsídios, e que possam realçar o melhor possível a visibilidade do que se deseja compreender no estudo.

É que buscamos capturar na coleta de dados, o imaginário dos sujeitos, expressos na oralidade significativa, como elemento fundamental na construção das experiências musicais.

Esse imaginário (individual e coletivo), como se vai deslindar, constituía o conjunto que compunha muitas das atividades do Pólo de Música, o que possibilita que se possa ter uma visão “de dentro” da experiência, e se possa colocar, lado a lado, a obra imaginada e a que se pôde construir realmente, sempre da perspectiva dos sujeitos que viveram a experiência.

Diremos aqui, que a subjetividade do pesquisador é fator preponderante nas abordagens qualitativas dessa natureza: os motivos que o levaram à pesquisa, sua interação com os sujeitos da pesquisa, grande parte das representações sociais que se vinculam ao estudo, as experiências com o universo da pesquisa, enfim, são mananciais que ajudam a mostrar a não neutralidade da pesquisa. É importante, contudo, trabalhar esse nosso olhar: se nos mostramos, com nossos vieses, nossa percepção, compreensões, como aspectos do estudo em pauta, isso permite que o aprofundamento teórico ganhe rigor e fidedignidade.

Cabe aqui ressaltar o **Jornal da Pesquisa - JP** (que já aparecerá de início) como um dispositivo de pesquisa que será utilizado como forma de articulação das reflexões, onde a então pesquisadora coloca sua fala, ora como memória, ora como depoimento, mas sempre como fio condutor da construção reflexiva em torno do objeto de pesquisa⁷. Trata-se de um diário, semelhante ao diário de campo, ou diário de bordo, com a particularidade de conter anotações relativas às subjetividades do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, ao

⁷ Os textos do Jornal da Pesquisa da então pesquisadora aparecerão, por uma escolha pessoal, no formato de citação, com caracteres em itálico, indicando uma narrativa de caráter reflexivo-significante.

processo de pesquisa, às especificidades do momento de estudo e auto-formação que caracterizam o estudo, o que significa, acima de tudo, reflexão. Significa uma visão não positivista dos fatos estudados (eles não falam por si). É “o observador se observando enquanto observa” – como nos ensina Morin (2010, p. 241).

Dessa forma, o percurso da pesquisadora e suas implicações com o objeto de pesquisa, serão mostrados, também, nesses fragmentos que permearão todo o estudo.

Esse formato foi escolhido, para que cada etapa da história da pesquisa seja delineada como um capítulo da própria história de vida e formação da então pesquisadora, inserindo-se como também sujeito da pesquisa, no contexto de cada experiência vivida e agora reflexionada. Enfim:

O JP é um guia da rota feita, do percurso existencial de um professor, de um filósofo, de um artista, de um pesquisador, etc.[...] É um instrumento metodológico imprescindível dentro da ótica do questionamento e da elucidação da relação sujeito-objeto, principalmente no campo das ciências humanas. (BORBA, 2001, p.30)

Pertinente faz-se citar o que diz Remi Hess (apud BARBOSA, 2010, p. 78-9): que a noção do JP data dos anos de 1920, como prática dos etnólogos, e nas Ciências Sociais, desde 1950, como “jornal pedagógico” (jornais de sala de aula). Porém, situa essa prática de “diários”, reportando-se aos diários que seu avô escreveu no período da guerra, entre os anos de 1914-1918, que o autor diz ter publicado em 1988, por ter sido considerado “documento insubstituível” pelos historiadores. Hess também cita escritos da época de Luis XIV, junto aos escritos da família do lado de seu pai, caracterizados como “livros de razão” que traziam histórias de família. Com esse delineamento, o autor situa o Jornal de Pesquisa, enquanto instrumento de alto valor na pesquisa, sob o caráter de prática da escrita, reflexão sobre seus conteúdos, e suas significações nos “momentos”⁸ da pesquisa.

O Jornal da Pesquisa é recurso que permite que a subjetividade do pesquisador não escape à própria percepção, o que garante reflexões importantes na construção muito particular da dissertação. Será, pois, fundamental deixar ver os momentos de construção da pesquisa. O aspecto construtivo da pesquisa, ao ficar assim marcado, é como a arte - mostra sua sintonia com a vida:

⁸ Aludimos, aqui, à teoria dos momentos, de Hegel, citada (e capitalizada) por Remi Hess (apud BARBOSA, 2010, p. 86-90)

O JP conta os "andaimes" do edifício, aquilo que depois da obra feita ninguém vê. O JP é a obra em processo, em movimento, como se uma câmera-radar estivesse filmando cada segundo do nosso lento avançar, através das dificuldades e das contradições-mis que nos perpassam, e que nos impõem ou nos impomos, que praticamos ou sofremos. Como se nos sentássemos para nos vermos passar. (BORBA, 2001, p.31)

O aspecto teórico da pesquisa tem sido referenciado por mãos diversas: em estética, dialogaremos com Luigi Pareyson sobre formatividade; sobre cultura com o musicólogo Mário de Andrade e criatividade com Fayga Ostrower. Os educadores musicais Edgar Willems, Marisa Fonterrada, Maura Penna e Ana Maria Militão Porto, dialogarão conosco sobre o ensino da música em contextos formativos. A multirreferencialidade será estudada com Jacques Ardoino e Sérgio da Costa Borba. Os aspectos da mediação na formação do educador serão referenciados por Roberto Sidnei Macedo. Edgar Morin nos oferta referências em uma articulação sobre ética, cultura e educação e Francis Imbert conceitos-chaves sobre processos de formação em educação. De Castoriadis, temos a idéia de imaginação radical e de autonomização. Sobre saberes docentes, buscamos referência em Paulo Freire. Em Vigotski, buscamos entendimento sobre imaginação criadora nas várias fases do desenvolvimento infantil.

Diante da complexidade inerente a todo processo formativo, e no caso particular de ser a música o saber mediador do processo educador do Pólo de Música de Messejana, é que se tornou vital a eleição da abordagem multirreferencial como fio condutor que irá interligar as idéias que compõem o corpo do trabalho.

A noção de multirreferencialidade propõe-se [...] estabelecer um novo olhar sobre o humano, mais plural, a partir da conjugação de várias perspectivas teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos (BORBA, 2001, p.66).

A dissertação terá forma descritiva, e a análise interpretativa implicará sempre a reflexividade e o diálogo com os autores, capaz de iluminar o que se vai desvelando na pesquisa. Macedo (2010, p.181), referindo-se à perspectiva dos etnométodos⁹ a partir da mediação das histórias de vida, diz serem as interpretações destas algo como:

⁹ Etnométodo [...] é concebido como a maneira, a forma, o jeito, os métodos pelos quais os atores sociais, em atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem a realidade e a si próprios. (MACEDO, 2010, p. 214)

São jeitos de pensar, jeitos de saber, jeitos de fazer, que transformam o mundo em algo descritível, compreensível, dizível, algo realizável, para todos os fins práticos – interpretação cara à etnometodologia¹⁰ – e que trazem, enquanto status epistemológico e formativo, a possibilidade de multirreferencializar a formação.

Esboçadas as particularidades do nosso objeto de estudo, temos visto como é importante desvelar como a perspectiva da pesquisa qualitativa que foi escolhida – O Estudo de Caso, com as Histórias de Vida – se relaciona intimamente com o modo como compreendemos o olhar pesquisador e o lugar da pesquisa na compreensão de fenômenos nas ciências sociais e humanas.

¹⁰ Etnometodologia: ciência dos etnométodos [...] trata teoricamente de como as pessoas constroem a ordem social pelas suas ações, através doseu métodos, constituídos nas relações interativas, enraizadas na sua cultura e fazendo-a. (MACEDO, p.213-14)

2. PROCESSOS FORMATIVOS EM MÚSICA, NOS INÍCIOS DO PÓLO DE MÚSICA DE MESSEJANA – EM BUSCA DA CONCEITUAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MÚSICA

Inicialmente, situaremos Messejana histórica e geograficamente, como forma de compreendermos o contexto onde se insere nosso objeto de pesquisa, do ponto de vista da cultura local, buscando em suas origens, elementos que possam sinalizar o modo de vida desse bairro.

Daí, partiremos para o delineamento dos movimentos iniciais do Pólo de Música de Messejana, sobre os quais trataremos neste capítulo.

Sobre Messejana

Segundo o historiador Freitas Neto (2010, p. 1), Messejana, bairro localizado na periferia da cidade de Fortaleza (CE), abrigava uma aldeia dos índios Potiguaras, antes da chegada de Pero Coelho ao Ceará, em 1603. No decorrer da história, a região passou por outras denominações até tornar-se município.

Hoje, ao pesquisar sobre Messejana, veio-me a indignação de ter nascido em Messejana, ter realizado todas as etapas dos meus estudos regulares até o 2º grau (ensino médio) em Messejana, nas escolas José de Alencar, José de Barcelos e Paulo Benevides, respectivamente, e nunca ter estudado a história de Messejana. Também, por nunca me ter sido despertada a curiosidade de saber nossas origens. Que felicidade, hoje, saber que somos originários de uma tribo indígena! E me pergunto: que fim levou a cultura indígena de Messejana? Porque nunca ouvi uma canção indígena na minha infância? Eu teria gostado tanto de saber, em criança, que eu era “um” dos potiguaras! Agora recordo que quando cantávamos a canção indígena Catiti no coral, vinha-me uma sensação de identificação que agora sei explicar. (Jornal da Pesquisa)

Sobre a criação de Messejana, conta-nos o historiador Freitas Neto (2010) que “[...] o padre Francisco Pinto, missionário jesuíta que fundou a Aldeia de Paupina em 1607, mais tarde São Sebastião de Paupina, até se transformar em Messejana ou Grande Messejana, como é conhecida hoje”:

Messejana, foi fundada em 1º de janeiro de 1760, apesar da lei que a criava ter sido redigida no ano de 1758. A vila, como era especificada quando de sua fundação, foi instalada onde existiu uma aldeia potiguar, que por razões administrativas recebeu em 18 de março de 1663, o nome de Aldeia de São

Sebastião da Paupina. Junto a Vila Nova Real de Messejana da América (primeiro nome de Messejana), que dá razão a Messejana que existe hoje, também foi criada a Freguesia de Messejana, este último representando a presença da Igreja Católica na região. (FREITAS NETO, 2010, p.1)

Seguindo esses dados históricos, em Março de 2010, comemorou-se 377 anos da Aldeia da Paupina, nome dado inicialmente a Messejana, e justificado pela missão jesuítica de catequização que ali se fizera presente: atribui-se folcloricamente à figura do padre Francisco Pinto, chamado Pai Pinto pelos índios, estudioso da língua e dos costumes indígenas, o nome Paupina. Freitas Neto (2010, p.2) diz que “A Aldeia de São Sebastião da Paupina existiu legalmente até meados dos anos de 1850, paralela a Vila Nova Real de Messejana da América, hoje Messejana”, e chama atenção ao fato de que, apesar de aldeia e vila coexistirem em dado momento, a aldeia já existia em tempos imemoriais, e a vila fora fundada em 1760, tendo hoje 250 anos.

Nem resquícios há hoje do que fora a Aldeia indígena dos potiguaras. Pelo menos, não de forma perceptível a quem nem idéia tivera de nossa origem indígena. A única informação sobre o fato que eu tivera conhecimento no meu percurso escolar e de outras pessoas que indaguei sobre isto, foi a de que a índia Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, personagem fictícia do romance de José de Alencar, banhara-se na Lagoa de Messejana. Ao que pude perceber, das gerações de minha mãe, que nasceu em 1934, para cá, ninguém também teve acesso a essa história das origens e fundação de Messejana. Hoje vejo historicamente a herança indígena, por exemplo, no feitio da tapioca na Paupina, no Ponto das Tapiocas – roteiro turístico de Fortaleza (Jornal da Pesquisa).

Sobre a origem do nome Messejana, o historiador traz três possibilidades, incluídas uma versão fictícia de José de Alencar, e outra, sobre a qual não há comprovação documental:

O significado, mais correto, a ser aplicado ao nome Messejana é o de **“Lugar de Prisão”** advindo do termo “Sajana” termo árabe que batizou outra vila em Portugal depois da conquista daquela nação pelos povos do Oriente. Existe pensadores como o escritor José de Alencar que criaram um significado para a palavra messejana lhe atribuindo origem nativa dizendo que Messejana significa **“Lagoa Abandonada”** versão fictícia [...]. A outra teoria que aponta para explicação que diz que Messejana vem da junção de Mess+jana, que significa **“missão e luar”**, teoria essa que ainda precisa de comprovação documental, mas que ainda não tira a relevância histórica do termo Messejana como palavra de origem portuguesa com raiz árabe (FREITAS NETO, 2010, p.3 grifo nosso).

José de Alencar, em seu romance Iracema, cita a presença indígena e também sua versão para o nome Messejana, referindo-se a Felipe Camarão, o colonizador, assim: “[...]”

Camarão erguera a taba de seus guerreiros nas margens de Messejana” (ALENCAR, 1991, p. 81). E traz a passagem sobre Iracema: ”Tão rápida partia de manhã, como lenta voltava à tarde. Os mesmos guerreiros que a tinham visto alegre nas águas da Porangaba, agora encontrando-a triste e só, como a garça viúva, na margem do rio, **chamavam aquele sítio de Messejana, que significa a abandonada** ALENCAR, 1991, p. 75, grifo nosso).

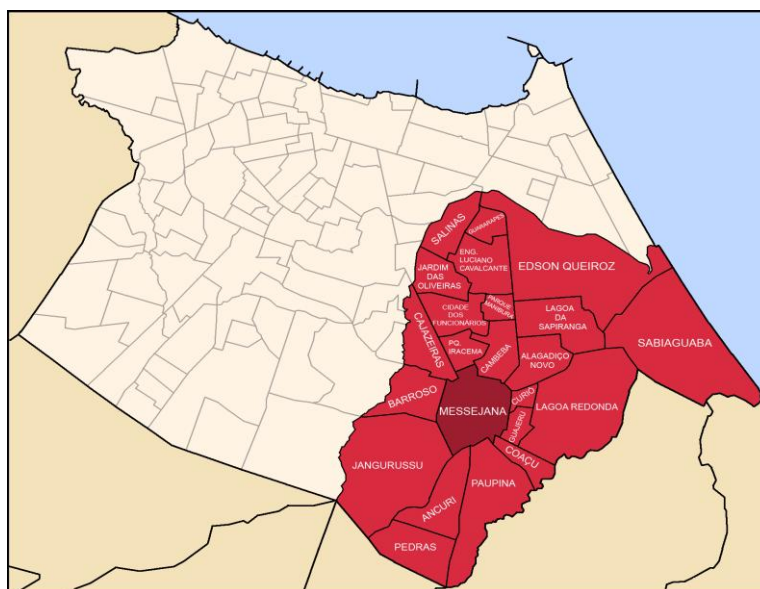
Messejana Indígena



Portmênor do mapa da costa do Ceará de 1969, destacando a área de Messejana por Albernaz I¹¹

Atualmente, Messejana é um Distrito de Fortaleza.

A Grande Messejana (adjacências)¹²



¹¹ Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Messejana\(Fortaleza\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Messejana(Fortaleza)). Acesso em 08/03/2011.

¹² Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Messejana\(Fortaleza\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Messejana(Fortaleza)). Acesso em 08/03/2011.

Atualmente, Messejana é composta por bairros bastante heterogêneos quanto aos aspectos sócio-econômicos e ambientais, estando quase todos, administrativamente, incluídos na Secretaria Regional VI da Prefeitura Municipal de Fortaleza (o Município é dividido em seis Secretarias Executivas Regionais (SER), intra-regionalmente distribuídas) (PEREIRA; VASCONCELOS JÚNIOR; OLIVEIRA, 2007, p.8).

Confirmamos nos escritos dos autores que a religião católica marca sua presença em Messejana, fato ressaltado pelo que representa a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, “ao redor da qual Messejana cresceu”. A ação jesuítica resultou na fundação de escolas confessionais, ainda hoje existentes e em funcionamento em Messejana. O estudo mostra também, que nenhum outro bairro de Fortaleza concentra tão grande número de escolas como Messejana:

Em nenhum outro bairro ou distrito de Fortaleza a concentração de escolas é tão marcante como em Messejana, em especial de escolas confessionais. Procurar entender como este processo se efetivou e seus desdobramentos em relação às suas condições geográficas (clima, vegetação, disponibilidade hídrica etc.), as mobilidades que surgiram a procura deste serviço, a concentração de população, é fundamental, para que seja compreendido não apenas as mudanças ocorridas em Messejana, mas também no Município de Fortaleza, uma vez que, como já foi mencionado, suas histórias se misturam. (PEREIRA; VASCONCELOS JÚNIOR; OLIVEIRA, 2007, p.9).

Constatamos que o Instituto Frei João Pedro de Sexto, uma dessas escolas católicas de Messejana, entre 1978 a 1983, oferecia aulas de iniciação musical e canto coral (portanto, após a fundação dos corais de Messejana, por Ana Maria Militão Porto), e que essas atividades extinguiram-se depois desse período.

No mais, sobre o ensino sistematizado de música, o que temos são as experiências dos corais de Messejana a partir de 1977, que tiveram como fruto, o Pólo de Música de Messejana em 1981, sobre o que falaremos a seguir.

Sobre a criação do Pólo de Música de Messejana

Nos inícios das atividades musicais em Messejana, situamos os corais, surgidos em 1977, nas escolas José de Alencar, Demócrito Rocha (ambas de 1º grau menor, à época) e na Escola José de Barcelos (5ª à 8ª série), como a atividade central, a partir da qual, surgiu a necessidade de criação de uma escola que pudesse atender a um estudo continuado em música, o que na prática já tomava contornos bem definidos, mas que necessitava, agora, do

conhecimento e apreensão da linguagem musical, a aprender a tocar um instrumento, aprofundando e solidificando, assim, as vivências musicais iniciadas com os corais.

A possibilidade de aprender a tocar um instrumento, a decodificar a linguagem musical, lendo uma partitura, para pessoas que nunca tiveram acesso à arte, traz o tom de alegria, surpresa e motivação que levava pessoas da comunidade a integrarem-se ao fazer musical e à escola de música que agregava crianças, adolescentes e jovens da comunidade de Messejana.

Quando fui ao Pólo... foi a primeira vez que ouvi um Coral cantar. Ouvi as flautas... Ouvi o Deyves tocando a marimba... Marimba que fora construída por uma professora: a Eunice. Então comecei a fazer parte do Coral e da vida da escola de música. Na divisão de tarefas, fiquei cuidando da biblioteca. Eu lia e limpava os livros também. Caminhei muito rápido com a música... Acho que me apaixonei muito rápido... Muito rápido e com muita força me vinculei a uma apreensão intensa da linguagem da música, que foi me modificando. Me modificou. Os professores passavam uma formação musical, mas nós trazíamos para a experiência a sede de descobertas do mundo. Perguntava-me, por vezes, ante a idéia que se formatava, vendo os grupos musicais que surgiam, brotavam em Messejana como que surgidos de um sonho: como esses movimentos começaram a surgir? De onde partiu a idéia da música como atividade educacional em Messejana? Será que o estudo da música é algo que pode nos pertencer? (Jornal da Pesquisa)

A surpresa e o prazer em ter uma escola de música no bairro são percebidos nos momentos da coleta de dados. Pudemos ver a intensidade da surpresa e alegria de muitos – minha também – quando iniciamos a falar do modo como se vivia as idéias que alimentavam o começo de nossa vida com a música. Para uma comunidade de periferia, o surgimento de uma escola de música representava a possibilidade de um fazer novo? – eu me perguntava. Ouvir sons de vozes e instrumentos no bairro, produzir esses sons, viver a música em uma vida em comum, eram idéias e práticas que podiam ser sonhadas? Enfim, a idéia do que poderia ser a escola dava o tom de surpresa e alegria que perpassava os primeiros movimentos de criação do Pólo de Música.

Para entendermos as motivações que levaram à criação de uma escola de música em Messejana, recorreremos à fala da professora Ana Maria Militão Porto (a Nininha), fundadora do Pólo de Música de Messejana, em seu trabalho intitulado “Coral Infantil como Elemento Dinamizador da Educação – relato de uma experiência”, em que a professora traz seu relato sobre as atividades musicais em Messejana, a partir da formação dos corais, até a fundação do Pólo de Música:

Vários fatores me impulsionaram para iniciar este trabalho em Messejana. O mais forte foi a indagação: por que, em Messejana, somente eu tinha o privilégio ou a oportunidade de estudar música? Será que o estudo de música deve ser somente para as classes mais favorecidas? (PORTO, 1985, p. 5)

Percebe-se, aqui, a insatisfação da educadora em relação à exclusão dos socialmente menos favorecidos, do acesso ao estudo da música. Essa insatisfação faz-se presente no meio educativo musical brasileiro, como podemos observar em nossas buscas bibliográficas, e nas vivências do nosso contexto de trabalho com a música na educação. Constatamos isto em Penna (2008, p.36), por exemplo, quando nos diz que: “O ensino da música, especificamente, não escapa do quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que ainda é excludente e elitista”.

Outros autores pesquisados são unânimes nessa afirmação do acesso negado à música. Fonterrada (2005, p.194), refere-se à possibilidade de desmistificação da música citando a filosofia de Anísio Teixeira, que, ao fazer a proposta da Escola Nova, trouxe as idéias de John Dewey, segundo as quais, “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade”.

No Pólo de Música de Messejana, o coral centralizou, de início, a experiência de busca de acesso ao saber em música, motivação maior para sua fundação, como pudemos ver na fala de Nininha. Veja-se como:

A proposta de criação do Coral (atividade inicial do Pólo de música) surgiu como resposta a esta inquietação, com a certeza de que a música é indispensável à educação, além de ser um direito de todos.
(PORTO, 1985, p. 5).

O Canto Coral, por ser atividade cujo instrumento é a própria voz - “o instrumentista carrega seu próprio instrumento” – e abrange um grande número de pessoas ao mesmo tempo, é uma prática musical de mais rápida realização e de resultados também mais rápidos, embora exija do regente domínio técnico e de condução prática da atividade em massa. Fora isso, o canto é considerado como importante atividade musical básica, uma construção sonora que legitima o fazer musical particular, pois que nascido no próprio corpo, e que a partir da qual, é que se foi formatando a linguagem musical, sobre o que Willems nos diz: “O canto, o canto e outra vez o canto. O canto é decisivamente a linguagem pela qual o homem se comunica com os outros musicalmente [...] O órgão musical mais antigo, mais autêntico, mais belo é a voz humana; somente a este órgão a música deve a sua existência” (WILLEMS, 1961, p. 29).

Esta idéia de socialização da música de forma emergente e emergencial, com abrangência mais ampla, como também a mobilização para o resgate da educação musical na escola brasileira, tem exemplo claro no Brasil, através do trabalho realizado por Villa-Lobos.

Segundo Negwer (2009), voltando de Paris em 1930, após temporada de trabalhos, Villa-Lobos encontra o país em dificuldades econômicas, e, em relação à música, um modelo de educação musical totalmente baseado na concepção italiana, o que o desagradava, visto que a valorização dos temas e sonoridades brasileiras é sua característica essencial. O compositor inicia um movimento de resgate de ações na educação musical:

[...] Villa-Lobos dedicou-se a um projeto com que sempre sonhou desde os anos 1920: a formação de uma educação musical de alto nível no sistema de educação brasileiro. [...] ele apresentou seu projeto ao secretário de cultura do estado de São Paulo, cujo governador, Júlio Prestes, confirmou a ele seu incentivo [...]. (NEGWER, 2009, p. 198)

Villa-Lobos atuou como Supervisor da Educação Musical do governo de Getúlio Vargas¹³, e, movido por um sentimento nacionalista, nascido, principalmente de suas andanças por outras culturas e pela observação que fazia das possibilidades sonoras e artísticas da nossa cultura, (negligenciadas, pois afastadas das vivências educacionais do nosso povo), investiu no resgate da música como componente dos currículos de formação na escola brasileira. Também se ressentia com o modelo de educação musical exclusivamente disponibilizado às elites, o que o levou a empreender excursões pelo interior do país, na tentativa de aproximar o povo da cultura, da “grande música” como nos diz Negwer (2009, p.191): “[...] Villa-Lobos meteu-se no papel de ‘comissário cultural’, a fim de aproximar a população do interior da ‘grande música’. [...] mais de cinquenta cidades deveriam ser visitadas a partir de janeiro de 1931”.

Movido por esse sentimento nacionalista e pela percepção de nossa riqueza cultural e suas possibilidades enquanto instrumento de formação, sua idéia era a de resgatar a música na escola, como também a valorização da cultura brasileira, através de repertório baseado nas temáticas do nosso povo e de nossas sonoridades tão peculiares (a cultura indígena foi muito explorada em suas composições), e de forma urgente e emergente. Daí as grandes aglomerações corais realizadas por Villa-Lobos, simbolizando a música para todos, o que ele

¹³ Não nos deteremos a observar as críticas de caráter político feitas a Villa-Lobos, em que são apontadas participações em campanhas políticas a Vargas, utilizando-se do seu trabalho musical. Interessa-nos, tão somente aqui, a relevância inegável atribuída ao trabalho musical realizado por Villa-Lobos de forma unânime no meio musical brasileiro.

acreditava ser possível, e assim o fez: “Uma concentração orfeônica, realizada em 1931, que deveria unir todas as classes da cidade de São Paulo, como ‘Exortação Cívica’, já contava com 12 mil cantores” (NEGWER, p. 194)

Este evento simbolizava as possibilidades da “música para todos”: uma reunião de um coral de doze mil vozes num estádio de futebol (crianças de escolas públicas de São Paulo), evidenciando, assim, as possibilidades do Canto Orfeônico como atividade riquíssima de prática musical e socialização desse saber em larga escala. A música voltava à cena da escola brasileira, realçado o seu valor educacional.

Em ‘A música nacionalista do governo Getúlio Vargas’, um de seus escritos didáticos em música, Villa-Lobos escreve: “[...] uma prática musical coletiva exigente, principalmente do Canto-coral, estimula não apenas o sentimento de comunidade, mas também ajuda na formação de uma consciência civil e de um fortalecimento do orgulho nacional”. (NEGWER, p. 194-5). O autor, aqui, refere-se às funções outras da educação musical, que não somente às de cunho musical (a performance e o virtuosismo, por exemplo).

Em Messejana, essa socialização do saber teve seus inícios em 1977, também com o canto coral, até que se sentiu a necessidade de aprofundar-se o conhecimento musical, na fase em que os coristas atingiram um amadurecimento musical e pessoal. Nesse momento já se tinha um desempenho vocal bastante avançado, percebido, também, pela recepção e percepção dos públicos locais e de outros lugares, mesmo fora do estado. Isso se observava também por ocasião da participação dos corais em encontros nacionais e até internacionais de coros em Salvador e Recife, como também no registro feito por meio da gravação do disco “Vozes do Sol”, em um estúdio de Recife, no ano de 1980.

Em 81, senti a necessidade de uma escola que pudesse encaminhar essa gente miúda para um estudo mais consciente da música. Em 82, o sonho já era realidade: foi criado o Pólo de Música de Messejana [...] (PORTO, 1985, p. 14).

Abrimos espaço, aqui, para consideramos o inestimável valor formativo e criador dos trabalhos que teimam em se organizarem como forma de resistência e possibilidade de inclusão social, acreditando que a sensibilização do indivíduo através da música pode ser o diferencial no processo educativo, quando instaurada na forma do fazer musical que integra o sujeito à coletividade, e esta, como criadora dos seus bens histórico-culturais. É dentro desse propósito de criação ou recriação do real, que compreendemos estar situado o valor da

educação musical que se erguia no Pólo, desde seus inícios, vivida como instrumento de transformação social.

Nesse sentido, entendemos ser a *vontade* um fator determinante quando se pretende realizar um trabalho musical significativo, pois que o elemento fundamental para que a música aconteça como estesia e criação, preservação de matrizes culturais e gestação do novo, é o fato de ser feita e compreendida pelo ser humano. É no material humano e a partir deste, que se produz a vibração que é música. Como diz Craveiro (2000, p.09), “o som é movimento em forma de energia vibratória, o movimento sempre gera um padrão sonoro e vice-versa”.

Na verdade, podemos estender essa idéia de som não só às pessoas que fazem música ou provocam sonoridades, com seu movimento sonoro, em forma de energia vibratória. É que todo fenômeno humano parece registrar a criação de um campo de energia que, em última instância, também produz um fenômeno sonoro. Ouçamos mais um pouco Craveiro (2000, p.09) ao comentar o pensamento de Khan (1973), referindo-se à associação da idéia de som com vibração:

A vibração das palavras, dos sentimentos, a linguagem, todo objeto, tudo é feito de som e produz som. [...] E o homem pelo conhecimento e percepção do som, de maneira mais sutil, poderá desvendar os mistérios do pensamento e dos sentimentos, pois serão eles criação e produtos de sons, de vibrações.

Zohar (1994), como comenta Craveiro (2000) - ao observar como as vibrações criam campos sonoros - nomeia de contextualismo quântico a dependência estabelecida pelo ser em relação a alguma coisa em seu ambiente geral. Quer dizer, ao criar relações entre a teoria de campo e o nosso cotidiano, Zohar nos facilita a compreensão do universo existente, cheio de campos criadores de forças que interagem umas com as outras.

O fazer música, então, é percebido, nessa visada, como uma parte reduzida do fenômeno sonoro como um todo. E, podemos ver ainda, que música e som enquanto energia, como diz Gainza (1988), estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o à ação, promovendo uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e graus. Assim, “[...] quanto mais completo for o campo pessoal mobilizado pelo sujeito que produz a música, tanto mais amplo será o âmbito de ação sobre os sujeitos receptores [...]”. (GAINZA, 1988, p.33).

Isso nos pode levar, entre outros caminhos, a tomar o aspecto consciente do fenômeno musical como algo importante. Também Castoriadis já relacionava imaginação com o aspecto consciente da *vontade* e também observava que se poderia definir o ser humano pela

imaginação radical – fenômeno que ele diz caracterizar nossa condição de sermos seres criadores. Nas suas palavras:

Vontade não é voluntarismo. A vontade é a dimensão consciente daquilo que somos enquanto seres humanos definidos pela imaginação radical, ou seja, definidos como seres potencialmente criadores (CASTORIADIS, 2004, p.195).

Dentro desse entendimento, para a criação dos movimentos formadores do Pólo de Música: “*Nada poderia impedir o início do coral quando a condição necessária já existia: crianças querendo cantar.*”- como insistia a fala de Nininha. E a vontade impulsionou a ação que instituiu o cantar e tocar como recriação da vida musical e do universo histórico-social em Messejana.

Era dentro desse ambiente de recusa ao elitismo da arte, que a educadora e os educandos colocaram-se em relação, sintonizados com a proposta de educação musical que ora se apresentava à comunidade de Messejana, como um empreendimento conjunto que dirigia as vontades e os desejos latentes em torno de um saber que ia sendo resgatado. Que ia sendo construído enquanto saber pertencente e legitimado no imaginário coletivo local.

Baseados nessa fala de Nininha, em que coloca as próprias crianças e seus desejos e buscas como elementos fundamentais para o fazer musical, reportamo-nos à figura das meninas órfãs cantoras dos *Ospedales* de Veneza (conservatórios, tipo orfanatos, chamados hospitais). A força da música em contextos tão difíceis (independente da cultura a que estão inseridos) simboliza a pujança da infância no fazer musical (alegria, liberdade de pré-conceitos), como imagem expressiva das imensas possibilidades que esse fazer imprime, quando faz aflorar as potencialidades dos sujeitos dados ao fazer que é música e expressão de vida:

[...] Charles de Brosses,[...] assim descreve a música feita pelas órfãs dos hospitais de Veneza: [...] - elas cantam como anjos, e tocam violino, flauta, órgão, violoncelo e fagote - de fato, não há instrumento, por maior que seja, que as intimide (FONTERRADA, 2007, p.49).

Sobre essa força da infância, Vigotski (2009, p. 44) refere-se à imaginação na idade infantil como especial. O autor diz que: “A infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida e, de acordo com essa visão, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e a força de sua fantasia diminuem”. E diz mais o autor, baseado em Goethe, sobre essa força do fazer na infância, o que nos ajuda a compreender a força criadora que

levou as crianças de Messejana (como as meninas órfãs de Veneza) a irromperem no fazer musical como criação de um novo real:

As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goethe, e essa ausência de exigência e de pretensão da fantasia infantil, que já não é livre no homem adulto, era aceita, muitas vezes, como liberdade ou riqueza da imaginação infantil (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

Vigotski (2009) coloca o amadurecimento infantil em relação à criação artística, em uma ordem etária de desenvolvimento nas diversas artes, situando a música como a que mais cedo mostra indícios de desenvolvimento. O autor refere-se, nesse sentido, à questão da experiência como fator fundamental da qualidade e melhor elaboração da criação, ao lado do poder imaginativo (a fantasia, no caso). Assim, podemos relacionar a apreensão e desenvolvimento da linguagem musical com a linguagem oral e escrita: a fala (depois do gesto) é a primeira expressão na criança, o que corresponde ao cantar; os símbolos e signos vêm depois, o que corresponde à leitura e escrita musical. Assim é que o autor especifica (baseado nos exemplos de amadurecimento precoce), o desenvolvimento da criação artística no indivíduo:

Como exemplo de amadurecimento precoce, podemos citar Mozart aos três anos; Mendelssohn aos cinco e Haydn aos quatro. [...] Nas artes plásticas, a vocação e a capacidade de criação revelam-se bem mais tarde, em média, por volta dos 14 anos; [...] Na poesia, não são encontradas obras que tenham algum valor extrapessoal antes dos 16 anos. (VIGOTSKI, 2009, p. 52)

Vigotski atribui essa hierarquização de desenvolvimento à experiência, fator preponderante que se liga e dá novo significado à imaginação criadora, considerando o fato da oralidade desenvolver-se primeiro, já que não necessita de maiores elaborações mentais, como é o caso da escrita (estágio superior de desenvolvimento). Assim:

Existe um fato básico que demonstra com firmeza que, antes da criação literária, a criança deve crescer. Somente num estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente num estágio superior de domínio da fala, somente num estágio superior de desenvolvimento do mundo, pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária. Esse fato consiste no atraso do desenvolvimento da escrita em relação à linguagem (VIGOTSKI, 2009, p.62).

Esse pensamento nos leva a refletir sobre as elaborações musicais realizadas na infância, ressaltando a facilidade com que se obtêm respostas da criança nesse sentido. Em

Messejana, os corais infantis seriam exemplo dessa força motriz criadora na criança, para a posterior necessidade de contextualizar e re-elaborar esse fazer musical prático (o cantar em grupo), através da apreensão da linguagem musical e da prática no instrumento?

Sobre essa força imaginativa criadora, que é o desenvolvimento e a legitimação das potencialidades inerentes ao indivíduo, buscamos compreensão em Ostrower (2009, p.5), quando a autora refere-se à criação humana como realização da potência inerente ao ser humano, no contexto de sua cultura. É nesse sentido que *criar* pode ser tomado como um *formar*:

No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. Assim [...], criar corresponde a um formar.

Nesse sentido, os processos formativos significativos seriam desencadeadores dessas potencialidades do indivíduo, através dos processos de criação, nos moldes do que podemos observar sobre a instituição da música enquanto saber resgatado (nos referimos à ausência da música nos currículos escolares por ocasião da fundação do Pólo de Música) e disponibilizado no contexto do Pólo de Música de Messejana.

Vemos desde aqui, um processo coletivo de criação: criação de espaços de ser e fazer mais amplos; mobilização conjunta para a criação musical que se ensaiava; instituição da música como saber de criação do imaginário em Messejana, através da formação dos grupos corais - Coral Infantil da Escola Demócrito Rocha, Coral Infantil da Escola José de Alencar e Coral Jovem da Escola José de Barcelos. Um bairro de periferia que nunca imaginara uma possibilidade de dias diferentes do que habitualmente acontecia na normalidade dos fazeres cotidianos, tinha a música (e música de qualidade), agora, instituída, produzida pelos alunos, como componente de sua formação enquanto seres sociais.

Na busca ainda de compreendermos, através deste Estudo de Caso, a música e sua função na formação e transformação dos sujeitos (sempre mirando a importância da mediação do educador nesse processo) faz-se pertinente, e imprescindível até, reflexionarmos sobre formação, partindo da idéia da música enquanto potência transformadora de ser e mundo. Detenhamo-nos um pouco, então, sobre formação e transformação, buscando compreensão sobre conceitos que possam melhor esclarecer-nos sobre a idéia da formação em profundidade do ser social para a recriação ou transformação do real.

Formação e Transformação

Podemos ver formação e transformação, sob essa ótica da formação do ser social para a recriação do real, não como conceitos isolados, visto que não são produtos ou objetivos de ações isoladas, mas de natureza relacional.

Ardoino (1971, p.61-2) nos diz a esse respeito:

A formação e o aperfeiçoamento humanos deverão trazer remédios, muitas vezes tardios, às necessidades mais profundas e inteiramente negligenciadas pela educação tradicional. (...) as exigências contemporâneas de formação e aperfeiçoamento têm como alvo ainda mais fundamental o ajustamento ao mundo e, na medida em que se trata dum mundo que muda, a adaptação à evolução. **Formação torna-se aqui sinônimo de transformação.** (o grifo é nosso)

Para Ostrower (2009, p.51), “Formar importa em transformar”, pois, em termos estéticos, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, uma forma significativa da arte, por exemplo, o próprio homem com isso se configura. “[...] Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou como ser criador. Criando, então, ele se recria”.

Nesse sentido, o fazer musical configurado em apreensão e produção da linguagem musical – tocar, cantar, compor – resgata a capacidade criadora individual, subsidiando transformações individuais e coletivas, conforme nos disse Ostrower: “ Criando, então, ele se recria”, como recria seu ambiente.

Considerando os processos de formação estritamente ligados à criação humana, no sentido de que vêm a ser construção de projetos de vida, portanto, originados na imaginação criadora dos indivíduos, trazemos novamente o pensamento de Vigotski (2009, p. 52), quando este nos diz que: “É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores - intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”.

É pensando em termos dessa formação como transformação em profundidade que analisamos as idéias que tratamos aqui. Desse modo é que percebemos, desde os motivos e perplexidades vividos em sua gestação, que o Pólo em seu processo educativo tinha como premissa a consciência individual de potencialidades do sujeito e a conectividade desse saber reconhecer-se com as necessidades do mundo ao redor. A música tinha como função (além da função artística), trazer um pensar e agir, de forma a resgatar espaços de saber e de ser –

movimentos de sensibilização dos sujeitos. Formação, nessa perspectiva, poderia ser compreendida como um enlaçar-se do vir a ser do sujeito com o vir a ser do mundo.

Não é a mera apreensão do saber que leva à transformação (assim pensamos), mas a condução e mediação desse processo de apreensão para sua conexão com a vida que o torna significativo e leva os sujeitos à ação transformadora, através de seus projetos de vida individual e coletiva.

É à formação do sujeito multidimensional que nos referimos aqui e nos ligamos de partida ao pensamento de Ardoino (1971, p.67-8), quando este fala:

[...] a formação não pode encantoar-se no domínio da formação intelectual ou no do saber-fazer (mesmo que, em certos planos, esses tipos de formação conservem sua legitimidade e sua utilidade). [...] Poderemos falar, em oposição a outros métodos tradicionais ou mesmo mais modernos, de métodos de formação em profundidade. Os objetivos comumente buscados por todos esses métodos são facilitar a tomada de consciência, no plano do indivíduo ou no plano do grupo, mas duma maneira essencialmente ativa nos interessados e, através deles, o formador é, então, muito mais um catalizador do que um agente de formação, no sentido habitual do termo.

Ardoino (1971, p. 65) indaga, em relação à transformação ou modificação que se faz pela educação: - “Que será, então, nos casos mais favoráveis, uma tal *modificação*? A que se dirige ela? De que dependerá? Em outras palavras, que deve mudar no sujeito colocado em situação de formação e de aperfeiçoamento? As idéias, as técnicas ou as atitudes?”. O autor afirma, respondendo a sua própria indagação:

Pensamos que a especificidade dos métodos de formação em profundidade reside no fato de que eles buscam essencialmente *uma evolução ou uma “modificação” das crenças e das atitudes* e de que eles terminam por colocar em dúvida os hábitos mentais, os preconceitos, os estereótipos. Não se trata mais da simples tradição dum “saber” ou dum “saber-ser”. A ação formativa quer produzir aqui um conhecimento experimental. dos problemas, que se pode opor ao “conhecimento intelectual” geralmente obtido por outros métodos (ARDOINO, p. 70).

Podemos ver, desde agora que a condução do processo da escola de música partia da experimentação de caminhos novos onde o acesso ao saber em música ia sendo construído. E podemos ver que também os saberes gerados no ensino da música eram produzidos dessa mesma forma: a partir de um “conhecimento experimental dos problemas”, a partir das necessidades e solicitações da prática. Assim se configuravam os saberes musicais

experenciados no projeto dos corais como atividade musical que deu início ao posterior projeto do Pólo de Música: a técnica vocal que levava a um cantar diferente, orientado, o canto em uníssono, depois a 2, 3 e 4 vozes, os primeiros acordes formados pelas vozes dos corais, a leitura básica de partitura para cantores... Era o saber musical sendo apreendido e legitimado como um saber, agora, da comunidade.

E que diremos da formação humana, cuja intenção era esboçada no projeto do Pólo de Música? De que forma configura-se essa conexão da música com a vida?

Formação e Fazer Musical

Aproximando, agora, nosso olhar sobre a *formação através do fazer musical*, em sua relação com a vida, foco do nosso estudo, buscamos compreensão em Willems (1961, p.66), cuja teoria baseia-se nos aspectos psicológicos que a atividade musical desencadeia, através da ligação do som com os sentimentos, e que deve ser cuidada e valorizada nos processos de educação musical, de foram a torná-los significativos:

Uma das tarefas da nova pedagogia é unir sensatamente os aspectos artísticos e científicos da música e harmonizar o saber, a sensibilidade e a ação. Vida e formas, cultura e técnica devem complementar-se na educação musical a fim de contribuírem para o advento de um novo humanismo, conforme as necessidades de nossa época. [...] Sem inteligência, não existe ciência nem virtuosismo, porém, sem sensibilidade, sem emotividade, sem sentimento, não existe a verdadeira arte. (WILLEMS, 1961, p.66)

Ligando-se a esse modo de pensar, Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007; p.105) trazem a idéia de que, quando vivemos a música, entra em relação conosco uma rede de significados de vida, que envolvem todo o contexto dessa experiência, acima de tudo, relacional. Nos termos dos autores:

Quando se vivencia a música, não se estabelece relação apenas com a matéria musical em si, mas com toda uma rede de significados construídos no mundo social, em contextos coletivos mais amplos e em contextos singulares. Dessa forma, os significados e sentidos da música são construídos a partir do contexto social, econômico, político, de vivências concretas da “utilização viva” da música por sujeitos em relação, onde articulam sua dimensão afetiva, desejos e motivações.

Pensamos o fazer musical como uma particularidade da visão da arte no humano, portanto, convém alargarmos nosso pensamento sobre a arte em relação com a vida, para que

nos situemos dentro de um universo maior – a arte, a vida e o homem – e possamos assim, melhor contextualizar nossa particularidade: a música.

Pareyson (2001, p. 38) aponta-nos, num primeiro momento, **arte e vida como intrinsecamente ligadas**, cumprindo funções de edificação de vida no humano, nos seguintes termos:

[...] arte e vida foram, com frequência, intimamente ligadas. Tem-se dito que a arte acompanha toda a experiência do homem [...], que é ela própria uma forma de vida, a primeira forma do viver humano, a infância da humanidade; que tem uma missão a cumprir na vida humana, contribuindo para a civilização [...], canta as aspirações do homem, acompanha e decide suas lutas, promove seus ideais, educa seu espírito.

Paradoxalmente, o autor aponta uma segunda forma de concepção da **arte, separada da vida**. Nesse sentido, a arte seria um recurso buscado pelo homem, quando satisfeitas todas as necessidades de ordem “econômicas e cognoscitivas”, morais e políticas, como atividade de mero deleite, “como evasão de vida, mundo de sonhos, vôo da imaginação [...] refúgio na pura contemplação, voluntário isolamento das preocupações que afligem a humanidade na realização de seus ideais e no cumprimento de seus deveres” (PAREYSON, 2001, p.39).

A arte é, assim, colocada pelo autor sobre duas concepções distintas: como colaboradora na “**operosidade humana**”, e como distanciada dela na “**quietude contemplativa**”. No primeiro caso, a arte teria um valor formativo, podendo tornar-se “razão de vida para quem a faz e para quem a goza”, situando-se, aqui, a humanidade da arte. No segundo caso, a arte seria arte mesma, e não outra coisa, “suficiente no seu valor de arte”.

Nesse sentido, Pareyson (2001) expõe categorias que se opõem, mas que, ao final se encontram e se colaboram na arte: “empenho e jogo, adesão e distanciamento, responsabilidade e evasão, funcionalidade e gratuidade”. Dessa forma, indagando-se como se pode atribuir características tão diversas a uma mesma atividade, o autor coloca, agora, esses dois aspectos como inseparáveis, no sentido de que a arte emerge da vida, pois que já está nela contida, ao mesmo tempo em que a arte age na vida:

[...] se a arte pode emergir *da* vida, afirmando-se na sua especificação, é porque ela já está *na* vida inteira, que contendo-a, prepara e prenuncia sua especificação. E, no ato de especificar-se, ela acolhe em si toda a vida, que a penetra e invade a ponto de ela poder reemergir na própria vida para nela exercitar as mais variadas funções: como a *vida* penetra *na arte*, assim a *arte* age *na vida* (PAREYSON, p. 41, grifos do autor).

Nessa mesma linha de pensamento, relacionando a arte com a operosidade humana de

um lado, e com os valores estéticos simplesmente de outro, trazemos o dizer de Mário de Andrade, quando este, referindo-se ao fazer artístico, inclui as exigências humanas e sociais, também, como finalidade da arte, nestes termos:

[...] está claro que o ser a obra de arte a finalidade mesma da arte, não exclui os caracteres e exigências humanos, individuais e sociais, do artefazer. Pois a Arte continua essencialmente humana, si não pela sua finalidade, pelo menos ‘pela sua maneira de operar’ (ANDRADE, 1975, p. 12).

E, trazendo à tona a questão do individualismo do artista, da vaidade que embota os fins da arte mesma, enquanto valor estético, atitude e concepção tão características na arte dos nossos tempos, o musicólogo nos diz, conectando arte e vida:

Faz-se necessário urgentemente que a arte retorne às suas fontes legítimas. Faz-se imprescindível que adquiramos uma perfeita consciência, direi mais, um perfeito comportamento artístico diante da vida [...]. Só então o indivíduo retornará ao humano. Porque na arte verdadeira o humano é a fatalidade (ANDRADE, 1975, p. 32-3).

É certo que a escola de música que se tentava pensar, no Pólo de Música de Messejana, trazia para nós, para nossas vidas, uma rede de significados que nos punha a cada momento de nova forma no contexto social de Messejana e do mundo que com ele se relacionava. Podemos dizer que o que nos movia como aprendizes da música e de todo um mundo que ela descortinava, fazia com que vivêssemos as descobertas da música junto às possibilidades de transformação de mundos, no que se desvelava em Messejana como experiência:

Já desde esse início, eu via que a técnica musical era importante, mas ela não podia negligenciar a relação da música com a vida. Isso modificava tudo. (Jornal da Pesquisa)

Mário de Andrade é novamente aqui chamado, agora, a reforçar nosso dizer sobre a técnica e a subjetividade do artista, ou do artesão – pensando no sentido de artesanaria de que nos fala o autor, sempre a relacionando com a subjetividade do ser, com sua vida:

O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada, infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica de arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. Esta parte da técnica obedece a segredos, caprichos e imperativos do ser subjetivo, em tudo o que ele é, como indivíduo e como ser social (ANDRADE, 1975, p. 13).

Pode-se dizer que havia um “saber em ação” e um “saber que se gestava na ação” no início do Pólo. E que essa ação inclusiva - uma comunidade inserida no mundo da música, levando os sujeitos, provavelmente, a possibilidades de vida diferenciadas - nos levava a questionar o fatalismo do futuro e da nossa formação como aspectos que se relacionavam e se delineavam desde os inícios dessa experiência como imaginário do grupo.

Ana Maria Militão Porto (Nininha) fala de sua vida nesse período como professora, nos levando ao cotidiano vivido:

*Inicialmente fui contratada pelo Estado, como professora de Educação Artística: no Instituto de Educação (Cursos Normal) e no colégio José de Barcelos, em Messejana. Em cada aula, em cada turma, em cada colégio encontrava todo o apoio e carinho e **juntos planejávamos atividades que nos tornássemos mais encorajados para enfrentar a vida, auxiliados pelas forças interiores e com muita alegria para retirarmos qualquer sombra de dor em nossas vidas.** Eu me enchia de boas energias com estes contatos que ia contagiando a todos de cada classe. **Dentro de uma simplicidade a gente ia construindo o programa de acordo com as necessidades.** Numa turma a gente cantava, noutra fazíamos teatro de fantoches, noutra montávamos peças com as histórias que eles inventavam, e por aí íamos em busca do encontro consigo e com a turma. Era um entusiasmo contagiante. Declaro com toda a simplicidade que as idéias e o resultado delas pertenciam a todos. Esta foi a chave que encontramos para tornar nossas aulas cheias de vida e com a preocupação constante de melhorar nossas vidas através das atividades artísticas. O diálogo estava sempre aberto assim como nossos corações. **Tudo era vida, tudo era alegria** (Informação verbal¹⁴ de Nininha, o grifo é nosso).*

Observemos, nas palavras da educadora, como ao lado de um fazer pedagógico que “ia contagiando a todos de cada classe, dentro de uma simplicidade... a gente ia construindo um programa de acordo com as necessidades” vê-se uma continuada referência à vida em comum que era alimentada por uma visão educacional calçada em Messejana:

*[...] em cada aula, em cada turma, em cada colégio eu encontrava todo o apoio e carinho e juntos planejávamos atividades que nos tornássemos mais encorajados para enfrentar a vida. **Uma vida que estabelecia conexão com a arte a cada momento:** [...] esta foi a chave que encontramos para tornar nossas aulas cheias de vida e com a preocupação constante de melhorar nossas vidas através das atividades artísticas. (Nininha, grifo nosso).*

E, em uma explosão de sentimento, conclui a educadora: “*Tudo era vida, tudo era alegria...*”

¹⁴Todas as informações verbais virão neste trabalho com caracteres em itálico, e o nome do informante entre parênteses; escolha feita assim, como forma de facilitar a referência, por haver muita informação verbal trazida nesse formato de citação no decorrer do texto.

A construção das idéias do Pólo gestava-se desde que sua fundadora fora “se fortificando” para incluir as aulas de Educação Artística como espaço fundamental da vida na escola e da formação musical como elemento chave da cultura escolar:

Tenho na minha memória a acomodação deles (educandos), bem como a alegria e expectativa. Era tudo tão simples, tão puro, tão cheio de amor que aos poucos fomos adquirindo uma sonoridade que demonstrava beleza e leveza nas vozes infantis. Depois de 40 minutos vinha outra turminha e começava tudo de novo. Foi indo muito devagar, porém com muito entusiasmo. De vez em quando nos reuníamos aos sábados pela manhã, quando não havia aula na escola para juntos (as duas turmas) cantarmos com muita vida e suavidade o que havíamos visto nos ensaios. A princípio tudo em uníssono para encontrarmos a cor do coral. A animação foi se fortificando e assim o que pairava de descrença foi-se apagando, dando lugar ao possível e ao real valor de um coral na escola. (Nininha)

Ao falarmos em cultura escolar, reportamo-nos aos fazeres humanos, e necessitamos considerar o *inacabamento* característico do homem e sua potência criadora. Imbert (2003) já se referia a isso, ao falar nas atividades da educação, situando o inacabamento no projeto que deve reger toda práxis pedagógica que se liga à evolução do homem como ser histórico-social:

A dimensão temporal e dialética põe em evidência os desafios da criação e as armadilhas de inovação, abrindo para a educação uma perspectiva de inacabamento, de projeto, antes que de programa e de totalidade acabada. (IMBERT, 2003, p.8)

Dessa forma, percebemos o devir como folha em branco em que se vão delineando os projetos criadores dos homens e pensamos, com Ardoino (2003), ser o homem o articulador de suas práticas educativas e, por isso, pode-se dizer que estamos diante também do conceito de *negatividade*: essa capacidade de recriação que é atributo do homem. Ainda compreendendo este conceito, segundo Ardoino (2003), quando este se refere às implicações libidinais e institucionais dos alunos, num “jogo articulado das diferentes instâncias na emergência do sujeito”: “Essa capacidade negativa, esse poder do espírito de dizer não, é, sem dúvida, característica do homem. Toda ciência, toda filosofia e, inclusive, a maioria das inspirações artísticas encontram nela seu fundamento” (ARDOINO, 2003, p.61). E diz ainda, o autor, que esta negação é da ordem do Imaginário criador, revolucionário, não apenas negação mágica como supressão ou rejeição, por não haver identificação *com*; mas negação crítica, que vem a ser contestação do já reconhecidamente dado, num processo dialético de “articulação conveniente do imaginário e do real. (ARDOINO, 2003, p. 62-3).

Se não havia escola de músicas em um bairro da periferia de Fortaleza, Nininha agregava a si e seu mundo de arte reinventado, um conjunto de pessoas que passam a constituir o que o imaginário grupal ia nomeando como um *movimento cultural de Messejana*:

*Como foi importante para o **movimento cultural de Messejana**, aquela casa (o Pólo) que buscava o aprimoramento musical e humano para crianças e jovens. Tudo era transparente e **havia reuniões periódicas onde todos podiam opinar**. Ganhamos um canto para trabalhar com mais segurança e ampliar o pensamento coletivo (Nininha, grifo nosso).*

É certo que esse mirar o novo se fazia com sentimentos que tentavam costurar a força de abraçar um coletivo musical com a de construir a ação concreta do Pólo de Música; os aspectos subjetivos aqui pareciam dar a marca da força que ia arregimentando recursos na luta coletiva cotidiana que se ia tornado pública:

*Nunca tive olhos de desconfiança. Estava ali para amparar e para ajudar meus alunos em qualquer dificuldade. Falo de coração aberto: tudo o que passei de desagradável serviu para minha formação e me deu subsídios para analisar com mais calma os acidentes e incidentes na convivência com outros. **Tudo isso me tornou mais forte, mais corajosa mais consciente**. Entretanto poderia ter revertido minha alma de criança para a revolta e descrença na educação que estavam tentando me dar. (Nininha, grifo nosso)*

A coragem e perseverança de Nininha, junto aos seus alunos, iam instituindo o que no olhar da comunidade era algo estranho aos fazeres comuns da periferia de Messejana: o fazer arte que era destinado apenas a uma elite privilegiada.

Sob essa ótica do artista como ser social, porém, tendo a arte como instrumento não só de “encantamento”, mas como instrumento de construção coletiva da vida que os cerca, intervindo, inclusive e principalmente, nos movimentos sociais e políticos que dão os contornos ao seu viver, pensamos com Mário de Andrade (1975, p. 146):

[...] um homem como todos, bem vedes, mas se servindo dessa nova e misteriosíssima arma de beleza - [...] a sua obra de arte. [...]. É o que o torna um ser particularíssimo. Mas por isso mesmo que pretende a beleza e a recria em sua criatura, ele é o revoltado por excelência contra os defeitos e as feiúras da vida, contra as injustiças, as falsificações, contra as mentiras sociais, as desgraças da vida.

Nesses termos, acurando nosso olhar sobre a vida de Messejana, trazemos a fala de Regina Gadelha, aluna desde os primeiros momentos do Pólo (hoje educadora musical e

regente), em que vemos como o que se punha nos inícios da constituição do Pólo era uma visão não pessoal do acesso à música, mas uma visão do não acesso à educação musical na comunidade, senão vejamos:

A primeira coisa que sempre se ouvia dizer é que Messejana não era lugar de se ter aula de música. A Nininha que não é de desistir, perseverou na idéia de fazer uma escola de música em Messejana. Foi um desafio para todos nós. (Informação verbal de Regina Gadelha)

É, pois, sob esse olhar (*multirreferencial*) sobre as práticas humanas, que considera o sentimento, a alegria, a afetividade como fundamentais, que buscamos, agora, situar o valor do *imaginário* nas práticas educativas, elemento esse (o imaginário) fundamental nos movimentos formativos, em especial, os de educação musical.

O Imaginário e as práticas educativas

Podemos nos perguntar de início: como se conceitua o imaginário, no sentido de que seja um componente da criação humana?

Trazemos o pensamento de Castoriadis (2010, p.127), que indaga: “E para começar, por que imaginário?” E responde, trazendo palavras sobre esta noção, situando o imaginário como conjunto das criações coletivas da humanidade, como do ser humano singular:

Imaginário porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir do momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (a *forma* instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginação radical do ser humano singular.

Pensemos um pouco sobre imaginação, enquanto dimensão sensível do ser humano, dimensão esta ligada às criações humanas (como vimos), para em seguida situarmos sua importância como diferencial nos processos formativos que consideram a transformação do real como essencial.

Vigotski (2009, p.14) situa imaginação e memória como intrinsecamente articuladas nas atividades criadoras, numa ação combinatória do cérebro, em que este reelabora as experiências anteriores, em novas criações. E, delineando um conceito de imaginação diferente da que o senso comum costuma designar de algo irreal, o autor assim nos diz:

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica.

Dentro desse entendimento de que as criações da imaginação não seriam aleatórias e sem elaboração consciente, vemos que a memória, para Ostrower (2009), vem a ser elemento de destaque no nosso consciente, e de conexão de experiências já vividas com as intenções criadoras do sujeito. A autora dimensiona (assim como Vigotsky) a memória como elemento fundamental do impulso criador, em desacordo à idéia da imaginação como mera fantasia, sem elaboração racional alguma. Assim diz Ostrower (2009, p. 22):

As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. [...] O espaço vivencial da memória representa, portanto, uma ampliação extraordinária, multidirecional, do espaço físico natural. Agregando áreas psíquicas de reminiscências e de intenções, forma-se uma nova geografia ambiental, geografia unicamente humana.

Para Francis Imbert (apud ARDOINO 2003, p.40-1), ‘imaginar’ seria, *representar-se algo*. “No sentido psicológico e filosófico mais preciso, a representação é, certamente, **a idéia**, mais do que a imagem, **que se tem de algo**, de certo modo abstrato, **a partir da experiência sensível**. [...] A memória está aí evidentemente associada” (grifo nosso).

Imaginar seria ainda, recriação de impressões antigas, ou criação ou inovação do ‘já dado, ao que Imbert (2003, p, 42) acrescenta: “[...] a práxis encontra sua fonte, como seu impulso, num imaginário traduzido por (portador de) um projeto de criação”.

Voltemos a Castoriadis (2004), nessa construção teórica sobre a criação imaginária, quando este alude ao imaginário instituinte, ligando-o, inclusive, à criação artística enquanto componente especial da cultura:

[...] o que é esse tal de imaginário instituinte? É a imaginação de quem? [...] trata-se de uma faculdade constitutiva das coletividades humanas e, de uma maneira mais geral, do campo social-histórico. [...] é a necessidade de reconhecer o imaginário coletivo, assim como, de resto, a imaginação radical do ser humano singular, como uma potência de criação. Criação aqui quer dizer o fazer-se de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser. Criação ontológica: de formas como a linguagem, a instituição, a música, a pintura – ou então de tal forma particular, de tal obra musical, pictorial, poética, etc. (CASTORIADIS, 2004, p.129).

Assim, sendo as relações sociais, incluídos aí a educação e seus processos (em suas diversas instâncias, formatos e meios), o meio principal pelo qual o sujeito constrói seu universo histórico social e através do qual busca sua *autonomia*, a valorização do imaginário (aqui, substantivo – conjunto das atividades e produção da imaginação) é entendida aqui em nosso estudo dos inícios do Pólo como um *dispositivo*, de inestimável valor, diríamos, imprescindível na formação do sujeito social e coletivo, em seus espaços formativos, de criação e recriação cultural. O imaginário é da ordem da dimensão sensível do sujeito, e ao que podemos perceber na nossa itinerância pela educação, essa dimensão é pouco valorizada nos processos educativos.

Nesse sentido, pensando a forma como lidamos com o fazer formativo, de modo a considerarmos a dimensão sensível do ser em formação como essencial, Imbert (2003, p. 13) refere-se à práxis como toda construção do homem sob a ótica da sua própria transformação e da transformação da humanidade, ressaltando aí, o *fazer-se*. Sobre este pensamento, diz: “O homem se faz e se transforma ao transformar o mundo”. Diz ainda Imbert (2003), relacionando os conceitos de educação e pedagogia, ter esta segunda, como “meta mais ampla permitir a *apropriação da Cultura, considerada aí no seu devir [...]*”, incluindo o imaginário como componente que inspira essa construção de conhecimentos. E diz o autor, sobre a importância do imaginário no contexto educacional e a maneira como este interfere nos processos formativos:

[...] o imaginário intervirá de maneira muitas vezes preponderante. [...] Maturidade afetiva, autonomia relativa, abertura para outrem, solidariedade, tolerância, senso de responsabilidade, capacidades criadoras, dele dependem, afinal, muito mais do que da aprendizagem e da instrução, usualmente compreendida. (IMBERT, apud ARDOINO, 2003, p.53-4)

Trazendo, agora, esse pensamento aos movimentos formativos no Pólo de Música de Messejana, indagamo-nos: podemos supor desde já que havia uma cultura escolar que se queria transformar, e, também, uma formação que impulsionava para transformações individuais e coletivas, no âmbito da comunidade? Podemos dizer, inclusive, que se estava a experimentar uma espécie de “apropriação da cultura, considerada em seu devir”? A cultura musical que se instituía em Messejana sinalizaria essas transformações culturais (individuais e coletivas)? Nosso esforço adiante será no sentido de observarmos, também, estas indagações, a partir da interpretação dos dados que se forem delineando, acerca dos movimentos formativos (transformadores) e suas mediações no Pólo de Música de Messejana.

Podemos abrir espaço, agora, para um breve contraponto entre práxis e práticas pedagógicas, para que possamos também distinguir, oportunamente, projeto e programa, na busca de contextualizarmos a forma como foram realizados os processos formativos do Pólo de Música.

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sobre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia? (IMBERT, 2003, p.15)

Traçar um paralelo entre os conceitos de práxis e prática pedagógica permite-nos chegar a uma maior compreensão da nossa própria atividade (autopoiesis) enquanto educadores que somos, permitindo a elucidação de limites entre o instituído e o instituinte, entre o ‘já dado’ e o ‘devir’. É, pois, segundo Imbert (2003, p.16) através do *tipo de fazer*, que se distinguem práxis de prática: onde há o *acabado*, aí está a prática imobilizadora e sem perspectiva de criação. Já na visão do *inacabado*, que se abre para a construção de um projeto de busca da autonomia, aí reside a práxis.

Podemos entender, já delineados os principais contrapontos entre práxis e prática, as seguintes conceituações sobre projeto e programa, segundo Imbert (2003, p.16-7): o programa é da ordem da prática. O projeto é da ordem da práxis. O programa está relacionado a roteiro técnico fechado, pronto, acabado. O projeto é processo em construção, aberto, inacabado. É arte?

Mesmo sendo da ordem do *inacabado*, porém, o projeto não admite ser aleatório, mas, ao contrário, deve partir de uma construção consciente na busca da autonomia, aqui entendida não como fim, mas como começo, entrada em um processo indeterminado.

Nesse sentido, no contexto de Mesejana, o dado era o não acesso à arte musical – e isso que era turvo, aos poucos foi se tornado visível – tanto o que parecia fatal, como o “não” a essa fatalidade - os movimentos para instituição da música na comunidade.

Retomando o conceito de práxis, pode-se ver, com Ardoino (2003, p. 67-8) que diante dos fracassos educativos seria importante “religar à realidade esses componentes imaginários de nosso vivido”, articulando e rearticulando uns com os outros. Trata-se de atingir um ‘domínio simbólico’, no dizer de Ardoino, de modo que se possa, enquanto educadores, “reconverter as potencialidades e os recursos do *imaginário* em *imaginação criadora*, por meio, notadamente, da dinâmica própria e da dimensão significativa e vivificante dos projetos

[...]”. Assim é que se ia instituindo o projeto do Pólo de Música de Messejana: recriando o já dado, trazendo novo significado ao que, a princípio, era saber negado - a música e os movimentos formativos recriavam o real.

Diante destes delineamentos do “não acesso à arte em Messejana” e da idéia de projeto que era simbolizada na construção dia a dia das atividades musicais que se desejava e se buscava no Pólo de Música de Messejana (a luta pela criação da escola que fundamentaria a prática já instituída), vê-se o poder instituinte ou transformador da arte e da educação, em uma resistência que ia construindo seu imaginário, em nível do sistema educativo. Esse poder criador do imaginário, Imbert (2003, p.55-8) mostra que em nível do sistema educativo precisa como que desentulhar o que tolhe, de maneira a abrirem-se alas para a produção de um imaginário criador: “No entulhamento dos conhecimentos, empilhados como se fossem um esquema geológico, a formação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal permanecem discretos”. E, em nível das situações educativas, Imbert (2003) se pergunta: “[...] há possibilidade de um trabalho especificamente educativo a partir das produções do imaginário”?

Busquemos resposta: sabemos que os ‘que fazeres’ da ação educativa constituem-se em métodos mais ou menos conscientes de práticas pedagógicas. Nós podemos ver que Imbert (2003) já se apercebia da articulação que representa a idéia de *movimentos formativos*: ações de caráter criador de um novo real, partindo do imaginário coletivo e suas aspirações, desejos e necessidades, em projetos de vida individual e coletiva, desbravando o universo do já dado, (re)inventando-lhe no devir. Isso que nos leva hoje à idéia de redes ou conjuntos vastos que compõem o que se poderia nomear como *projeto educativo*. A resposta à indagação, nas palavras do autor: “cada método não pode ser empregado sozinho e deve se inserir e se articular em um conjunto mais vasto, definido e orientado por um projeto educativo” (IMBERT, 2003, p. 55-8).

Podemos dizer, pois: um projeto educacional se delineava no Pólo, desde seus inícios: as possibilidades do fazer musical servindo de mediador à formação, articulada à vida da comunidade. Entendendo projeto educativo como um tecido composto de movimentos formativos ao modo de redes ou de conjuntos vastos de fazeres cotidianos educativos ou práticas pedagógicas, pensamos que os problemas de implantar a escola de música em Messejana levavam-nos a produzir o projeto que poderia levar adiante nossa ação (aqui a então pesquisadora coloca-se como participante das várias etapas da experiência). Isso ia sendo feito passo a passo, como veremos a seguir.

O Desafio de buscar os Quintais da Infância

O desafio de buscar os quintais surgiu da tentativa de fazer uma ponte entre o que conhecíamos em música (através do repertório dos corais, das flautas, dos violões) e o que as crianças viviam como música e como vida em comum.

Então, o que se fez foi buscar no universo musical local estas formas musicais que pareciam perto do mundo das crianças de Messejana. Era como uma decifração? Tentava-se decifrar a apreensão da linguagem musical que as crianças traziam. Assim: tentava-se decifrar as vivências e codificá-las. Por exemplo: tinha-se uma música, cantava-se e via-se depois a escrita dela, a partitura. Aquilo que a gente fez era aquilo? Aquilo que parecia aleatório (a canção dos quintais) era música construída com muita elaboração e podia-se também escrevê-la. Codificá-la. (Jornal da Pesquisa)

Vemos nessa reflexão, como se pode partir da música que as crianças de uma cultura determinada, de um território da periferia, por exemplo, fazem, para chegarmos a pontos de novos estudos. Insistimos na idéia de que o lugar onde as crianças estão em termos de conhecimento musical, pode partir do que sabem, mas deve-se prosseguir e ampliar o conhecimento musical que outras culturas e tempos produziram.

Cirandeiro era uma música que muito se cantava. Uma das primeiras que aprendemos a tocar na flauta: “Ô cirandeiro, Cirandeiro ó, a pedra do teu anel brilha mais do que um sol...” Uma ciranda do Recife. Do Nordeste. Não era conhecida por alguns, mas tinha a mesma função; funcionava como um canto popular outro. Daí para passarmos para Bartok e Bach foi um passo. (Jornal da Pesquisa)

Mário de Andrade (1975), falando da fase histórica do Romantismo musical, onde a palavra era o centro das construções musicais expressivas, traz um delineamento sobre as sonoridades do Nordeste, do ponto de vista do primitivismo das origens dos sons articulados – o grito dos primitivos e as linguagens infantis. Conectamos, assim, nossa reflexão sobre as construções musicais imaginárias do Pólo de Música, ao pensamento do grande musicólogo:

Se conta ainda que, no Nordeste, por meio dos seus cantos de aboiar, os vaqueiros chegam às vezes a se corresponder de engenho a engenho, de fazenda a fazenda, se dizendo coisas e dizendo coisas aos seus bois. **Poderia multiplicar ao infinito os exemplos de lembrar a musicalidade das linguagens infantis e dos primitivos** (ANDRADE, 1975, p. 38, grifo nosso).

E adiante, situa o grito, o som inarticulado, porém cheio de musicalidade, como a origem da música e do verbo:

E todas essas músicas românticas, cujas palavras são frequentemente puros sons inarticulados, às vezes musicalíssimos, têm uma origem legítima, têm uma base biológica natural, o grito. O grito primitivo dos primeiros homens – esses um só grito de que provieram os sons inarticulados e os sons articulados, o ré bemol e a palavra, a música e o verbo. (ANDRADE, 1975, p. 38-9)

Assim, partimos dos valores locais, abarcamos o mundo musical de Messejana e, então, nos aventuramos no conhecimento do Outro nas culturas. Como vimos, partindo do Cirandeiro, firmou-se a decifração desta canção e, a partir daí, nos aventuramos a decifrar também Bach, em uma construção de repertório ao mesmo tempo musical, mas também multicultural, pautada no fazer musical.

Nos primeiros movimentos do canto coral, sentíamos uma... estranheza, pois isso era uma atividade totalmente incomum para nós. Então, em muitos momentos, a forma de usar a voz, e outras coisas assim, era muito distante do que se conhecia em Messejana. Isso causava curiosidade. E até virava brincadeira, o que demonstrava a falta de oportunidade de ver, que dirá participar de uma atividade elaborada como era um coral. Então, se foram buscar práticas que eram mais próximas da vida local, do que conheciam. E aí entram os quintais com suas canções, suas brincadeiras. Com as canções espontâneas. (Jornal da Pesquisa)

Buscamos em Pareyson (2001, p.55) compreensão para o fato de, sendo a música arte edificada sobre os elementos musicais, poder ser-lhe atribuída também finalidades ou funções não especificamente musicais, como no caso particular do Pólo de Música, onde a música foi tomada como mediadora de um processo educativo significativo (pois que sempre em sintonia com a vida e o ser no mundo), partindo dos valores locais, E a seguir busca-se o Outro das culturas, como uma ampliação do universo cultural dos participantes do Pólo. Assim, a música que foi sendo decifrada no Pólo de Música emergiu do que já havia na vida de Messejana:

Se a arte tem uma dimensão significativa e espiritual, aliando-se com outros valores em conúbio inseparável, e alcança ter também finalidade e funções não artísticas, mas sempre inscritas na vida espiritual do homem, isto é porque ela contém a vida de onde emerge. (PAREYSON, 2001, p.55).

A busca dos quintais da infância tinha também a intenção de devolver o espaço de vivências naturais e construções estruturais das crianças, os quintais e brincadeiras, tendo agora a mediação dos educadores musicais, conectando as canções, os quintais, à codificação

do que era vivenciado – a leitura e escrita musical – tudo isto como parte do projeto de sensibilização que se pensava na escola.

O Coral é uma atividade sócio-cultural, onde as crianças se encontram, fazem novos amigos, realizam música. **A escassez ou desaparecimento dos quintais restringiu o espaço para brincadeiras, extinguindo desta forma o palco natural onde dramatizavam suas fantasias.** O coral procura suprir, em parte, esta deficiência (PORTO, 1985, p.9, grifo nosso).

Do ponto de vista da estruturação da educação musical na criança, Willems (1961) nos fala da valorização do ambiente sonoro natural como fonte primária para a apreensão sensorial do fenômeno musical pela criança, de maneira tal que, depois, ao passar às elaborações intelectuais que a leitura e escrita musical exigem, essas sonoridades e ritmos já lhes sejam intrínsecos, vivenciados anteriormente, agora, racionalizados. Assim o educador musical nos diz que: “Em todos os graus da educação rítmica, desde as crianças menores até os profissionais, o ritmo puro, pré-musical – que se encontra também nas outras artes e na natureza – pode ser vital para o músico” (WILLEMS, 1961, p. 42).

E entrelaçando, agora, essa trama articulada em torno das significações do fazer musical, (enquanto arte, enquanto ciência e enquanto fenômeno sócio-educativo), nessa dialogação entre Willems, Pareyson e Mário de Andrade, citamos o que o terceiro nos fala sobre a música enquanto fenômeno social: “Ela sempre foi mesmo fenômeno social, e dos mais interessados mesmo, por causa do seu ritmo dinâmico, unaninizador das coletividades.” (ANDRADE, 1975, p. 44).

Apesar de terem sido os Corais as inspirações para a criação do Pólo de Música de Messejana, logo desde os primeiros anos de funcionamento, segundo nos conta Nininha, sentiu-se a necessidade de se incluírem atividades complementares, como a Oficina de Brinquedos e Artes Plásticas, como também o Teatro, em uma abertura para novas linguagens, calcada no trabalho com a sensibilidade – elementos importantes no pensamento formativo do Pólo de Música. Nessa experimentação, o fazer musical escorria por outras veredas artísticas e outras matérias, como a fala, as tintas, a madeira, em sintonia com o trabalho da sensibilidade, que envolvia o sensório nas tarefas da razão.

Também o senso de coletividade e cooperação, que na atividade coral é explicitamente vivenciado, eram elementos humanos buscados no Pólo de Música, através das atividades mais corriqueiras como a manutenção da limpeza e organização da escola, o preparo da merenda, a organização e limpeza da biblioteca, numa auto-gestão propositalmente

estruturada, como parte da formação que se pretendia para os alunos do Pólo de Música, e que extrapolava o fazer musical, musicalizando a vida:

Os professores convidados para dar aulas no Pólo vieram na intenção de trabalharem uma formação musical em si; mas a Nininha subverteu essa formação, a partir da sua visão de formação humana. Por exemplo, lembro que foi uma pergunta importante naquela época: - Vamos ter um servente para o Pólo? Daí a Nininha trouxe as idéias de que “as pessoas tinham vergonha de carregar seu próprio lixo”? E lançou o desafio: como aprender música seria repartir a vida? (Jornal da Pesquisa)

Nessa perspectiva de formação humana através da música, conectando música e vida, levando em conta a cultura local, intervindo numa construção de novos saberes significativos, é que foi sendo traçado o projeto que deu o formato singular do Pólo de Música de Messejana, como descreve Porto (1985; p. 20):

O fato de alunos e professores estarem construindo a escola, não só no aspecto intelectual como também no material, favoreceu uma aproximação e valorização de ambas as partes. Outro aspecto importante foi a ênfase dada à Educação Comunitária, preocupação constante desde a formação do primeiro coral. A escola tem sua ordem e limpeza efetuada por todos – professores e alunos, bem como a alimentação. A escola é mantida com os cachês recebidos pelos corais e pelo conjunto de flautas.

Estávamos nos contrapondo (isso ainda não sabíamos) ao ensino da música desconectado dos contextos diversos (formais e não formais; públicos e privados, em seus confrontos). Mesmo os pequenos confrontos, no Pólo de Música, não eram negligenciados, por entender-se que os confrontos e a forma como lidamos com eles é que elaboram em nós a forma de transitarmos no mundo social. Nininha fala sobre os pequenos confrontos no coral infantil (grandes aprendizados!):

As brincadeiras e brigas geram discussões interessantes entre elas (crianças), revelando seus pontos de vista, suas limitações, o tipo de educação em casa e na escola. Enfim, brincando e brigando começam a formar sua consciência e a solucionar seus problemas. Cada um é único e única é a característica do seu comportamento: nada esconder. (PORTO, 1985, p.7).

Em nossa caminhada pela educação musical, muitas vezes nos deparamos com resultados frustrantes de formação musical, onde o valor dispensado ao domínio da técnica, e, por consequência, à performance do aluno (na maioria das vezes tornado "profissional"), negligenciam o que de mais fundamental se pode tirar da música como arte, intimamente ligada à natureza do homem: a possibilidade de desenvolver sua sensibilidade. E a

sensibilidade, para nós, já víamos que envolvia além do domínio da linguagem da música, os padrões de sentimento da experiência humana.

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é uma dimensão essencial da pedagogia e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 1992, p.14).

Entendemos, assim, que a dimensão sensível do indivíduo deve ser considerada, em qualquer processo educacional, em especial, nos processos de educação musical, tendo o fazer musical um sentido e um significado próprio, ligando o individual ao coletivo. Assim:

É de modo emocionado que o sujeito constrói os significados da música, em sua vivência, a partir de seus sentidos, objetivando sua subjetividade, tornando-a “audível” para ele e para os outros. Os significados e sentidos ressoam nas vivências do sujeito e são construídos na sua relação com a música. Estes significados partem das vivências afetivas do sujeito, demonstrando a utilização viva da música, uma vez que mudam, desconstroem-se e são recriados, porque também são constituídos pelos sentidos, ligados ao uso da música de modo idiossincrático e em relação. (WAZLAWICK, CAMARGO E MAHEIRIE, 2007, p.112)

Dessa forma, a figura do educador musical no Pólo de Música, enquanto mediador da ação educativa aparece como referencial para uma vivência significativa com o aprendizado musical (e não como mero “ensinante” reproduzidor de fórmulas), criando uma atmosfera única, atento às individualidades, e, mesmo nos trabalhos em grupo, encorajando à busca de elementos humanos que impulsionaram e acionaram o fazer musical, no sentido de relacioná-lo à própria vida.

Embalados nesses fazeres em música (aulas de coral, de flauta, de violão, leitura musical, musicalização), sempre ligados à vida (o ser social e o respeito à sua individualidade e à cultura a qual está inserido, suas canções, seu universo sonoro), é que foram sendo construídos os caminhos que levaram à constituição do projeto educacional do Pólo de Música de Messejana (sobre cuja estrutura falaremos mais detalhadamente no tópico seguinte – 2.1), tendo como base os formatos de vida local e as idéias e práxis pedagógica do repertório da equipe de professores que compunham essa história de música na educação. Ao invés de trazerem um projeto formalmente elaborado, pronto e registrado, cada professor trouxe a sua experiência e especialidade para somar-se à construção que ora se delineava.

Detenhamo-nos mais um pouco sobre o que vínhamos tratando, em relação à condução das ações educativas. Segundo Francis Imbert (2003), práticas e práxis pedagógicas diferenciam-se, marcadamente, no modo de entender a realidade humana. A idéia que podemos postar agora é a de que a escola estava inacabada, como também nossos movimentos formativos estavam em curso. Vimos como se construía também um conhecimento (musical e humano) a partir de problemas da prática, que se ia erguendo: a música, os conflitos, a família, a comunidade, o poder público e a educação, a responsabilização pelo bem comum nas tarefas e atribuições no Pólo de Música, enfim, cada detalhe desse projeto coletivo de música e vida.

E ao pensarmos na organização dessa prática, nós estamos a conceber também uma busca da autonomia formativa, que deve se articular dentro de um projeto histórico em construção, inacabado, que é também o motor da criação em arte.

Ardoino (2003) já nos mostrava que as práticas educativas levam formador e formando a estarem implicados na edificação dos saberes que, através da noção de inacabamento do ‘ser no mundo’, irão sendo construídos dentro de um projeto histórico e social.

Todos os conceitos aqui tratados, numa perspectiva de compreensão dos mesmos e suas significações dentro das práticas educativas, são remanescentes da teoria da complexidade de Edgar Morin, eleito nesse estudo (numa configuração mais ampla que cerca os outros conceitos, na rede de significações do que seja a complexidade), junto a Jacques Ardoino, Francis Imbert e Castoriadis, como estamos a ver, como também, por outro ângulo, de Edgar Willems, Mário de Andrade, Ostrower e Pareyson, pelo reconhecimento de suas construções teóricas como norteadoras e comprometidas com a qualidade da Educação para a transformação da humanidade.

Particularizaremos, agora, outros aspectos importantes, pois que ricos de significado criador, sobre o projeto inicial, que corresponde ao período do que se vai gestando como Pólo de Música de Messejana.

2.1 - Entre Mangueiras e Sonhos: a estruturação das idéias e a formatação geral do projeto como ação coletiva nos primeiros movimentos formativos do Pólo de Música

Estamos nos anos de 1980, contando nove anos desde a constituição da LDB 5691/71,

em que se substituiu o ensino da música por educação artística, o que em alguma medida descaracterizou e destituiu a especificidade do saber musical na escola. Os corais de Messejana começaram a funcionar em 1977, como atividade das aulas de educação artística em três escolas públicas de Messejana. Porém, apesar da orientação da LDB (que não se atinha à diferença das linguagens artísticas), no formato das aulas de música em educação artística fez-se comportar os corais, em seu contorno específico, o que imprimia uma qualidade musical e formativa inegável.

Mesmo assim, conquistar espaços de realização e valorização do trabalho musical, ainda era uma dificuldade que se encontrava. Criar uma mentalidade de reconhecimento dos corais como dispositivo de valor educacional e de reconstrução cultural, não foi tarefa fácil e de curto prazo. Foi preciso persistir na idéia de realização do canto coral em Messejana, até que se firmasse como atividade importante.

Contávamos com quatro anos de trabalho [...] Nesta ocasião – 1980 - perdemos até os pátios cobertos das escolas, ocupados por turmas de Jardim de Infância. Lembrei-me do Salão Paroquial que prontamente nos foi cedido pelo vigário por ter uma visão clara de Educação Comunitária. Também as diretoras das escolas, possuindo a mesma visão, permitiram a continuação do trabalho fora do limite físico da escola. (PORTO, 1985, p.13)

Percebem-se nessa fala de Nininha, os limites que a escola deixava ver e que resultava concretamente em uma não valorização da educação musical que estava a ser inserida no contexto escolar. Quando a escola restringia os espaços, no caso, o espaço físico para a realização da atividade, buscava-se outros. No entanto, não se perdia de vista que os corais deveriam ser integrados aos fazeres e aos saberes escolares.

Nesta fase, perdemos a sala de trabalho por necessidade da escola de abrir novas classes, atendendo ao crescimento do número de alunos. Passamos a ensaiar no pátio coberto. Apesar das inconveniências do pátio – passagem, barulho proveniente das classes – não houve nenhum prejuízo para nosso trabalho, que lucrou com a amplidão do espaço para marchas e outros exercícios de movimentação (PORTO, 1985, p. 13).

Os corais tornaram-se uma realidade em Messejana: os grupos foram sendo construídos, foram crescendo em número e qualidade, cavando espaços para realizarem sua música, em um movimento de resistência, munidos de suas *vozes, vontades e sonhos*, embalados pelas canções que se faziam ouvir pelos pátios, escutadas às espreitas, com curiosidade e espanto pela novidade, como se fora um presente, um sonho. Na realidade, nós

o sabemos, esse tom de surpresa era o resultado da negação desse saber que nos é intrínseco; um direito que se começava a resgatar e não algo que se poderia dar ou tirar à revelia.

Muitas vezes, quando nem o salão paroquial encontrava-se disponível para os ensaios, as mangueiras do pátio externo do salão se fizeram sala de música, mesclando o som das vozes com o barulhinho das folhas ao vento. Nada era impedimento para que o trabalho criasse raízes, crescesse, fazendo gerarem-se os frutos de um trabalho que avultava em significado para a coletividade – os cantores, as famílias, a comunidade. (Jornal da Pesquisa)

Os empecilhos, na realidade, como se pode perceber nos relatos, foram os geradores da inquietação maior que impulsionava o grupo na busca de um lugar físico para a continuidade e aprofundamento em música, que já era realidade instaurada e se articulava em Messejana.

O projeto do Pólo de Música começou a tomar forma, partindo justamente das necessidades surgidas, e principalmente dos desejos que se faziam presentes nas expectativas dos cantores de Messejana, que ansiavam agora por fundamentar a sua prática, apropriando-se da leitura e escrita musical: isto era agora inevitável. Parecia desejo latente dar ouvidos a essas expectativas e necessidades de aprofundamento em música.

Nininha convidou três outros professores de música, escolhidos por terem reconhecida competência como educadores musicais. Inicialmente, dividiriam o espaço do Salão Paroquial, e, eventualmente, os tetos de folhas de mangueiras, das mangueiras de Messejana, sabendo que essa era só mais uma etapa do projeto ousado da escola que viria, e que já se estruturava formalmente no campo do desejo e do sonho. Na prática, sonoramente ela já existia. Faltava-lhe a sede (o espaço), cujo desejo alimentava a busca. [...] O acordo de pagamento desses professores, também inicialmente, estava no devir do projeto. Era meta seguinte: a contratação desses professores e a aquisição da sede própria que abrigaria a música das crianças e jovens de Messejana (Jornal da Pesquisa).

Mesmo estando ainda no campo das idéias essa contratação, os professores aceitaram o convite para dar aulas: Eunice Moura daria aulas de flauta; Tarcísio Lima, aulas de violão e Elvira Drummond, de musicalização. Estava montada a estrutura básica da escola de música, onde o canto, o instrumento e a teoria eram pilares que fundamentavam a construção do fazer musical. Ressaltamos aqui, o compromisso assumido com carinho por eles, que foram os primeiros professores de música do Pólo de Música de Messejana, mesmo quando esse (acredite-se!) ainda não existia materialmente, como prédio, apenas imaginariamente e

concretamente como vivência musical. O desejo, no entanto, já fazia antecipar a realização do que se sonhava.

Ao que se percebe, uma característica fundamental no Pólo de Música foi a autonomia para a criação de um projeto de trabalho que se ia delineando, à medida que a música, enquanto saber disponibilizado, dava forma aos grupos musicais que se iam formando, a partir das expectativas individuais e de grupo, da relação da escola com a comunidade, com o contexto cultural local, com a percepção de outros trabalhos regionais e nacionais, enfim, o caminhar é que desenhava o caminho.

Eunice Moura, professora de flauta, fala da forma como a projeto de música no Pólo de música foi elaborado de forma autônoma, diferente do que comumente se percebia em outros contextos, onde a arte era mediada (e “midiada”) de acordo com interesses políticos:

A questão é que a música foi colocada no Pólo de Música de uma forma muito mais...global, mesmo. De uma forma, assim, que todo mundo vivenciava a música como se fosse a sua vida mesmo. O cotidiano em música. E hoje a música é vivida... como por exemplo, os pastoris aqui em Fortaleza, que são todos em função da Secretaria de Cultura mesmo. Então eles estimulam isso para que a mídia faça a propaganda política (Informação verbal de Eunice Moura).

E diz, ainda fazendo esse contraponto, no sentido de esclarecer a forma do projeto criador que se foi delineando no contexto do Pólo:

Lá (no Pólo), a coisa do projeto em si foi muito intuitiva, tanto a estrutura de como começar (fazendo aqui as análises críticas positivas e negativas), mas tudo foi muito intuitivo, e tudo foi vivenciado assim “pau a pau” como se diz, construído a cada dia para se tentar acertar. Isso incutiu muito nas pessoas, nos que estavam participando, em mim também, quer dizer, era um trabalho que estávamos buscando, mas não sabíamos aonde chegar, não tínhamos uma meta específica. (Eunice Moura)

E Nininha complementa o dizer, nesse diálogo travado para a reconstrução do pensamento que buscamos:

Não, não tínhamos meta específica. As metas iam surgindo pelas necessidades. Só sabíamos que a sensibilidade e o respeito aos alunos e suas vidas era primordial para a construção do trabalho em música que desejávamos. (Nininha)

Surge uma crítica, que nos leva a pensar nos cuidados que se deve ter em relação ao registro formal de um projeto: mesmo tendo as características de ser livre e inacabado, construído no cotidiano, é um acontecimento, um fenômeno social e histórico, uma construção que passa a pertencer a uma comunidade. Eunice Moura nos alerta para o fato de que “outros virão”, e provavelmente partirão do que já fora construído. São os registros que garantirão a continuidade do projeto inicial, sem que se perca a essência do que já fora experienciado. E no caso da música, que se caracteriza por ser um saber muito específico, do domínio de poucas pessoas, fica mais difícil ainda dar continuidade a um trabalho onde não haja registro formal do que constava no projeto original. Assim, nos fala a professora:

Uma das falhas foi essa, a falta de registro da estrutura do projeto, porque eu acho que deveríamos, a partir daí, ter feito um projeto no papel, pois, como nossa cidade é uma cidade que mata tudo, antes mesmo de começar, aquela estrutura ficaria como modelo para quem vem depois, como um manancial de onde se tiram as idéias e se dá sequência, ou seja, a idéia não se perde: o que você quer, quais são os objetivos, tudo isso é importante. Aprofundar música é muito difícil, não é todo mundo que faz não. Então, se você tem um registro formal do trabalho realizado, com objetivos, metas, tudo, que outras pessoas possam ver e dizer: - olha, esse trabalho aconteceu e tem fundamento!(Eunice Moura)

Os registros que existem, segundo Nininha, (e aos quais tivemos acesso) são os programas dos concertos realizados, alguns planejamentos de aulas e do trabalho de formação com os monitores, e o texto do Projeto Fazendo Artes, da FUNARTE, no ano de 1987, que se baseou no trabalho já realizado, para sua expansão nas escolas do bairro, através dos monitores.

O delineamento do projeto do Pólo de Música de Messejana

Em linhas gerais, condensando as informações que se foram tecendo até aqui, baseadas na informação verbal de Nininha e Eunice Moura, como também nos excertos do Jornal da Pesquisa, assim configurava-se o projeto do Pólo de Música de Messejana: **na prática musical**, o projeto assemelhava-se às escolas regulares de música, com a especificidade de um repertório escolhido baseado na cultura local (ao contrário da imposição do repertório erudito da maioria das escolas de música), como também na liberdade de elaboração de um conteúdo teórico-musical que tivesse ligação com o universo musical mais próximo da cultura de Messejana (folclore, música regional, música brasileira), para daí, conforme a necessidade e possibilidade latente, executar a música erudita, também. O

diferencial era, principalmente, de ordem pedagógica (a busca da sensibilização) e estrutural (auto-gestão).

Estruturalmente falando, a escola oferecia merenda escolar, como toda escola da rede municipal; funcionava como uma extensão das escolas públicas regulares, com aulas específicas de música, com caráter extra-curricular, nos turnos da manhã e tarde. Toda a limpeza e manutenção da escola era feita por alunos e professores, e o cachê dos corais era revertido na manutenção da escola. Esse sistema de auto-gestão fora intencionalmente idealizado, como forma de educar-se para a construção de uma mentalidade de responsabilização, por parte de todos, pelas transformações de ordem social e política, individuais e coletivas.

Quanto à estrutura dos cursos, eram oferecidas as seguintes modalidades:

1. **Canto Coral** (Infantil e Jovem) – Trabalhava-se técnica vocal; desenvolvimento do ouvido harmônico e independência vocal, através de canções a duas, três e quatro vozes, em um repertório de música popular e erudita;
2. **Flauta doce** (Juvenil e Jovem) - técnica do instrumento; leitura de partitura – interpretação de repertório popular e erudito; prática de conjunto.
3. **Musicalização** (Infantil, Juvenil e Jovem) - desenvolvimento da musicalidade partindo do próprio corpo e suas possibilidades sonoras; utilizando, também, instrumental Orff, instrumentos elementares de percussão; aulas de teoria musical;
4. **Violão** (Juvenil e Jovem) - técnica do instrumento; leitura de partitura – interpretação de repertório popular e erudito, prática de conjunto.

Quanto à orientação pedagógica, seguia a linha humanística, em que o sujeito era considerado em sua complexidade, portanto, em sua dimensão social e também na dimensão sensível, nos termos que nos fala Castoriadis (2004), referindo-se, de forma crítica, à falta de atenção prestada aos elementos de ordem psicanalítica nas ciências sociais, incluída aí a educação:

Se há uma coisa que chama atenção atualmente nas ciências humanas é aquilo que denominei de surdez psicanalítica dos sociólogos e surdez sociológica dos psicanalistas. Uns e outros esquecem que **o ser humano comporta duas dimensões indissociáveis, a dimensão psíquica e a dimensão social**. Mas há sem dúvida uma reforma radical da educação a ser feita, consistindo entre outras coisas em atentar muito para a questão da autonomia dos alunos, inclusive em suas dimensões psicanalíticas, o que não é o caso atualmente (CASTORIADIS, 2004, p. 151, grifo nosso).

Nesse sentido, em relação ao aspecto pedagógico do projeto do Pólo de Música, toda a condução das ações educacionais tinha como princípio a formação humana do ser social. Assim, no formato e mudança dos níveis de turma, por exemplo, levava-se em conta a evolução específica de cada aluno, que iam sendo inseridos nos grupos musicais à medida que adquiriam maturidade necessária ao nível de execução do grupo – individualidade respeitada.

O amor ao próximo, a solidariedade, a valorização dos espaços da comunidade, a busca de sensibilização, enfim, eram elementos vivenciados em todos os espaços e tempos na escola.

A socialização dos saberes, no formato que se percebe como foi realizada no Pólo de Música, é multiplicada através dos educadores que lá se formaram, e hoje exercem a docência da educação musical no projeto Um Canto em Cada Canto, como também em outros espaços educacionais. Dessa forma, embora não haja registros formais em grande número, a música tornou-se saber de domínio público para os corais infantis no Ceará (atividade central do projeto Um Canto em cada Canto).

Assim é que foi sendo delineado o projeto do Pólo de Música: partindo da prática musical dos corais, passando depois, ao formato das aulas de flauta, violão e musicalização, por exigência de se fundamentar a prática que já alcançara um nível avançado, inserindo-se, depois as oficinas de artes plásticas, oficina de brinquedos e vivências de teatro, na intenção de que fosse realizado o projeto de sensibilização e transformação social pensado para a comunidade de Messejana.

Entre mangueiras e sonhos, construía-se o Pólo de Música de Messejana: regado pelos sons dos corais, das flautas, dos violões e ritmo, que começaram a tomar forma através do trabalho empreendido na integração entre professores e aluno, e que iam envolvendo a comunidade de Messejana. Um sonho que se tornava realidade: nós nos autorizávamos a transformar o real¹⁵.

2.2 - Cotidiano e luta na construção do Pólo de Música de Messejana: a busca da aquisição do espaço físico e a instauração do cotidiano de convivência entre educadores e educandos

Como vimos, ao mesmo tempo em que se lutava pelo espaço físico para a escola de música, vivíamos um cotidiano de convivência entre educadores e educandos, que estreitava

¹⁵ Em Laplantine e Trindade (1997, p. 80) criar outro real seria “outra forma de conhecer, perceber, interpretar e representar a realidade” já dada.

laços e fortalecia sonhos. Ouçamos Nininha:

Os corais, esta força viva e atuante, geraram o Pólo de Música de Messejana. A escola, portanto, foi fruto de trabalho dos corais e resposta das autoridades ao movimento musical de Messejana... Conhecíamos as crianças, crescíamos no trabalho e enfrentávamos os desafios. [...] O projeto não estava no papel, quando cheia de idéias e ideais e com muita confiança, narradora das lutas feitas, dirigi-me à Secretaria de Educação do Município que acolheu a idéia e a levou ao Sr. Prefeito de Fortaleza. Obtida a aprovação de contrato de mais três professores de música, efetuamos nossa primeira reunião para pensar a escola.

Quintal do Pólo de Música – espaço do brincar
(O brincar como atividade conjugada ao fazer musical)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Pode-se ver o estreito laço que se apertava, no conhecimento das crianças – isso parecia relacionar-se com um “autorizar-se” para reivindicar. O conhecimento do Outro, essa dimensão que é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, era uma matéria importante nesse cotidiano. Como observa Morin (2008, p.126), a compreensão dos seres implica esses dois âmbitos do conhecer: “Para compreender os seres que nos cercam, devemos, com efeito, conhecê-los enquanto objetos, mas, enquanto seres humanos, devemos, ao mesmo tempo, conhecê-los subjetivamente”. Continuemos com a descrição deste “apossar-se da escola imaginada”:

A escola do Pólo funcionou precariamente durante seus primeiros meses no Salão Paroquial. Passou então para uma casa agradável, totalmente vazia, para onde levamos nosso entusiasmo e a certeza da escola em que apostamos. Depois de limpar a casa e de trocar as instalações elétricas e hidráulicas, começamos a construir nossos bancos, estantes para partituras, e demais objetos necessários. No dia vinte e um de Dezembro de 1982,

tínhamos toda a casa pronta para a inauguração; novos, só uma estante para a secretaria e um mimeógrafo. Tudo o mais havíamos construído com nossas mãos. Neste dia, realizamos o nosso primeiro encontro-concerto com a comunidade, cuja presença foi significativa (PORTO, 1985, p.20.)

A forma como a comunidade vai se apropriando de novos espaços de luta e acesso a direitos, nas lutas pelo Pólo, como também vai se apropriando de sonhos e novas experiências, como se está a ver, parecia impulsionar o grupo que se gestava, a atuar de maneira diversa também nas escolas públicas locais. Isso nos mostra que um projeto coletivo quando chega ao ensino regular, pode fazer a diferença na cultura escolar.

Assim é que a escola José de Barcelos, a José de Alencar e a Demócrito Rocha, onde também se tinha corais, como mencionamos anteriormente, sendo escolas regulares da rede municipal e estadual, especificamente em educação musical passava a diferir das demais no lugar. Justamente pelo caráter de luta e conquistas que se ia imprimindo à vivência do Pólo, chegava-se com mais força à luta pela educação musical nas escolas, que começava, então, a abrir-se no sentido pedagógico-musical, como também no sentido de ser um espaço de formação humana.

Nesse caminho, os educadores do Pólo se responsabilizavam também pelas duas lutas – a da escola e a do Pólo – e já se dizia isso ser parte da ação educadora que tomava essa abrangência:

Cantar e varrer o chão; tocar flauta e preparar a refeição; tocar violão e arrumar os livros; ler e escrever partitura e lavar a louça; e recolher o lixo, e entender a dinâmica de funcionamento da nossa casa, do nosso bairro, da nossa vida, do Pólo, das escolas públicas do local... Cultivar jardins de respeito, solidariedade, alegria e prazer. É com muita intimidade que relato esses aprendizados que nos deram suporte para uma construção de vida mais significativa, e a percepção dessa responsabilidade de formação na nossa casa, na nossa relação profissional como professores de música, na nossa vida como seres no mundo e com o mundo (Jornal da Pesquisa).

A abrangência do projeto do Pólo era mesmo um projeto maior de formação humana, e, aqui abrimos espaço para realçar essa percepção individual de condução de vida “na nossa casa, na nossa relação profissional como professores de música, na nossa vida como seres no mundo e com o mundo”, do modo que nos diz o JP, e na reflexão do momento da pesquisa que ora desvela esse pensar, revelando o caráter de auto-formação que agora consideramos. Como observava Macedo (2010; p. 68): “toda formação implica em auto-formação, o que não nos impede de criar condições para que ela tenha terreno fértil, enquanto uma responsabilidade pedagógica, ética e política dos formadores, suas ações e instituições.”

Esse evento da criação de uma escola pública de música, no momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação versava sobre a retirada da música como especificidade (ficava no que em conjunto se chamava de educação artística), era visto como uma “negação da ordem dada”. Tomo de empréstimo aqui, novamente, no sentido de nos apropriarmos melhor do termo, o conceito de “negatricidade”, de Ardoino (2003, p.38) que, seria “um neologismo na língua francesa, “negatricité” [...] que significa [...] as contra-estratégias montadas pelos seres humanos enquanto sujeitos que reagem às estratégias manipuladas por outrem”.

Usando da negatricidade como instrumento de autorizar-se, de avançar conquistando o poder de barganha e luta para a contestação do instituído, arregimentava-se mais força para a construção do projeto instituinte que tomava a feição de Pólo de Música.

Recuperemos o que estávamos a acumular: a professora Ana Maria Militão Porto, a Nininha, nascida em Messejana, e para lá voltando após longos anos de formação no Rio de Janeiro, percebe que, naquele bairro onde nascera, somente ela tivera acesso à música. Inicia então o movimento para implantação de uma escola de música na periferia, em Messejana, começando por formar grupos de corais infantis e de jovens nas escolas regulares do bairro e a juntar em torno de si, um grupo que crescia em luta e conquistas.

Reconhecendo a música como disciplina e saber que deveria ser de domínio público, por tratar-se de saber a ser socializado em arte, Nininha pergunta-se porque essa arte seria privilégio somente de uma minoria privilegiada. Desnaturalizava-se o que tivera a moldura de “natural”. Também por entender o real valor da música na educação, baseada na própria experiência de sua formação, em que a música teve papel fundamental, como elemento de sensibilização e consciência crítica, a regente Nininha agudizava as tensões advindas dos contextos desafiadores vividos.

Nesse sentido, da música como elemento de sensibilização e consciência crítica, vê-se, na fala de Kaká, um coralista jovem do Pólo de Música, como a experiência do Pólo, com música, tornava os seus participantes abertos para um posicionamento crítico em contextos fora do bairro, como se pode observar no relato:

Kaká era um coralista jovem, tão simples, tão bom, tão calmo que quase não falava. Sempre concordava, sempre cedia ao desejo dos outros. Passados alguns anos recebo, pela manhã, um telefonema em minha casa. Estava curtindo uma forte febre por conta de dengue. Emocionada, escutava a voz do Kaká me falando: - Nininha, você não imagina onde estou trabalhando!!! Estou participando do Sindicato da Construção Civil e estamos lutando por nossos direitos. Para mim era uma revelação inesperada. Choramos em silêncio.(Nininha).

Essa história de vida, como num livro que se lia de um cotidiano vivido e trazido na memória, ia sendo narrada por Nininha, contadora de histórias, cujo convívio conosco agora é mediado pela pesquisa em exercício. Vejamos outra história emblemática da sensibilização como foco nas ações do Pólo - sensibilização para detalhes do cotidiano, em que a música era saber que escorria mundo afora, extrapolando os muros da escola, inundando situações da vida da comunidade, dando-lhes significado:

Houve um ano que atendemos ao pedido de um coralista (Gilberto) que nos disse: “Será que poderíamos cantar para os presos lá no bairro Santa Maria? Todos concordaram e fomos até lá na semana do Natal. Ficamos em silêncio e escutávamos sons de conversas, rádio ligados, outro cantando forró. Resolvemos iniciar o nosso canto. Bonito sentir que o silêncio chegava e eles procuravam subir até às grades bem acima do piso para escutar. Fizeram um silêncio grave. Cantamos... e nosso Natal teve outro sentido! (Nininha).

No entanto, muito do vivido adquire outras colorações e sentidos, na pesquisa. Recorro às anotações do Jornal da Pesquisa para lembrar um fato que arremata a conquista ousada da fundação do Pólo de Música:

De tantas histórias bonitas e significativas que fomos ouvindo e vivendo no nosso percurso de alunos do Pólo, tem uma que me chama atenção, pela coragem, ousadia e inteligência: a história de como a Nininha falou com o prefeito para a contratação dos professores e para a aquisição da nossa sede: ela nos conta que numa apresentação dos corais para o Prefeito de Fortaleza, este ficou encantado com a apresentação, dirigiu-se a ela e disse saber da matéria no jornal sobre a “Escola sem Paredes”. Perguntou o que precisava para a continuidade do trabalho ao que ela respondeu: preciso da contratação de três professores de música. Solicitação prontamente atendida. Faltavam agora as “Paredes”. Outra matéria no jornal, onde o repórter falou de descaso das autoridades competentes, o Prefeito sem entender, pergunta-lhe: - como a senhora me pede três professores, se não há escola? Responde ela: - a escola há, continua funcionando com a contratação dos três professores. Só não temos o prédio. O prédio sem professores, não seria escola. Os professores, mesmo sem o prédio (ainda), e com as crianças e jovens, já fazem existir a escola. Que precisa lugar de crescer. Pronto: foi alugado o prédio. (Jornal da Pesquisa)

Abrimos espaço agora, para reforçarmos a importância da História de Vida enquanto dispositivo metodológico de extrema riqueza, pois permite que tenhamos informações mais detalhadas do Estudo de Caso em pauta. A história de vida apresenta-se no nosso estudo como fundamental, pois nela encontramos um delineamento artesanalmente construído dos cenários e relações que nos propomos a estudar e a resignificar. Estes dados, abordados de outra maneira, não nos dariam com tal acurado olhar o mapa psicológico e afetivo, subjetivo e

objetivo, a um só tempo, que a entrevista com a história de vida (consideradas como compondo um estudo de caso) nos pode conferir.

Nesse sentido nos fala Macedo (2010, p. 29):

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos informações e conhecimentos que o envolvem.

Em um capítulo intitulado Da Biografia à Arte, Pareyson (2001) trata da questão da referência à obra através da biografia do autor, e aqui nos reportamos ao seu pensamento, por entendermos que, se alguns crêem que através da obra se conhece o homem, outros pensam que se conhecendo o homem, é possível um melhor entendimento da obra. Nesses termos, dadas as particularidades da história de vida, seus aspectos biográficos nos interessam no sentido de que:

Busca-se reconstruir sua biografia, sobretudo porque se está interessado na sua poesia; mas, precisamente por isso, esta biografia deverá apresentar uma vida posta sob o signo da arte, e na arte encontrará o fim para o qual orientar seus diversos e dispersos fatos (PAREYSON, 2001, p. 95).

Foi assim, então, que através desse relato de história(s) de vida, vimos como esta professora (Nininha/ Ana Maria Militão Porto), da rede municipal de educação, aglutinou um grupo e usou da ação de caráter negatriz para uma luta que já alcançava vários setores da comunidade. Desse modo é que, junto ao poder público municipal, obteve-se a contratação de três professores de música, o prédio também e sua própria disponibilidade cedida (da escola pública) para dirigir o Pólo de Música e nesse lugar ministrar aulas.

Aos poucos, ia-se construindo um cotidiano que se incluía na comunidade, em seus movimentos culturais, como se pode depreender do depoimento significativo de Nininha:

Era uma Tiração de Reis. Íamos com acordeon, triângulo, surdo, visitando algumas casas de Messejana.

*Aqui estamos em vossa porta
Em figura de raposa
Em figura de raposa
Em figura de raposa!*

*Deus te salve casa santa
Onde Deus fez a morada
Onde mora o cálix bento
E a hóstia consagrada*

Cantávamos e cantávamos até acender uma luz, dando sinal de que nos dariam alguma prenda. Às vezes cajaranas, outras vezes mangas, outras vezes tapioca e assim era uma festa de guluseimas e a animação era grande. Certa vez uma senhora bem idosa nos disse: “passei a noite toda esperando e vocês não cantaram em minha casa”. Às vezes não atendemos aos desejos de todos. Que pena!

Pudemos perceber que a intencionalidade desta ação (negatriz) e seu caráter aglutinador de esforços coletivos, funcionava também como resgate da música como direito da comunidade de Messejana. Abria-se, assim, espaço para que se pudesse pensar a música como um bem coletivo. Também se percebeu a intencionalidade de um projeto voltado para a transformação social através da música, que se fundamentava em um projeto de formação humana.

Estava em cena o instituinte: o projeto do Pólo de Música de Messejana.

2.3- Dialogismo em Educação Musical: os corais infantis e de jovens como atividade centralizadora das ações musicais do Pólo de Música, em diálogo com outras ações

Dentre os principais Métodos de Educação Musical utilizados no âmbito dos espaços de formação musical, trazemos para nosso estudo o Método Willems, cuja principal característica é a vivência musical antecedendo qualquer racionalização ou codificação, da mesma forma como acontece com a linguagem escrita: primeiro aprendemos a falar, para num momento posterior, sermos levados à alfabetização (codificação). Willems (1996) situa o canto como o principal elemento de musicalização, visto que o cantar é expressão das sonoridades próprias do homem (em especial o cantar na criança), o que significa externar a musicalidade da criança, ao invés de trazer-lhe algo exterior à sua própria constituição.

Nesses termos, podemos ver no excerto do texto que trata dos objetivos do método Willems, um tópico que nos diz:

- Fazer com que as crianças amem a música e prepará-las para que realizem com alegria a prática musical, vocal e instrumental; [...] - favorecer, mediante a música viva, o desenvolvimento da criança. (WILLEMS, 1966, p.3)

No Pólo de Música, o canto era o centro das atividades, a experiência primeira, partindo da qual surgiu a necessidade posterior da iniciação à leitura e escrita musical – codificação.

O canto coral é adotado como um dos pilares da educação musical em qualquer escola formal (ou não) de música, visto que traz à tona a musicalidade própria do indivíduo, partindo daí para as decifrações posteriores, através da leitura musical e da prática instrumental, do modo como Willems acredita.

Os relatos vistos até agora, permitem-nos perceber vários momentos nessa construção da atividade musical. A criação dos corais em Messejana, também levava à busca de uma nova mentalidade na vivência da música e suas elaborações enquanto arte possuidora de uma linguagem específica, e a conquista da credibilidade na partilha da vida grupal, como nos diz Nininha:

Classifico em quatro fases o desenvolvimento do Coral Infantil. **A fase inicial**, onde a maior preocupação foi a sustentação da “idéia-coral” que se formou durante a atuação nas escolas José de Alencar e Demócrito Rocha. Em conversa com as crianças, em suas classes, era feita uma sondagem sobre o seu desejo de participação de um grupo cuja finalidade principal seria cantar. No início houve a resistência natural diante do desconhecido e por isto tive que trabalhar no sentido de superá-las [...] (PORTO, 1985, p.11, grifo nosso).

Vê-se aqui como houve, também da parte das crianças, certa reação ao que Nininha conceitua como *desconhecido* e que eram as vivências do coral, em especial. **Em uma segunda fase**, conquistou-se a adesão das crianças à atividade e já contando mais de dois anos a existência dos corais, que ainda funcionavam nas escolas públicas (embora suas atividades fossem complementadas pelas do Pólo de Música) viu-se que estes já tomaram forma e se apresentavam inclusive fora do estado, onde havia o reconhecimento da qualidade do trabalho. Como diz Porto (1985): “Nesta ocasião, participamos de um Encontro de corais em Recife, com oitenta crianças, que fizeram o público vibrar com calorosos aplausos”.

Como forma de compreendermos como se dava o trabalho vocal com as crianças em Messejana, começemos por observar como foi trabalhada a técnica coralista, segundo Nininha:

Na técnica vocal, começamos a explorar o volume e, aos poucos, o coral respondia com mais sonoridade. Continuamos a trabalhar outros elementos: respiração, respeito ao fraseado, dicção dentro da unidade coral já existente. Os alunos agora já sentiam sempre muito prazer em participar do coral, apesar das exigências feitas por mim. A idéia ou conceito de coral já estava definido na escola (PORTO, 1985, p.12-3).

Exercícios de técnica vocal – aulas no salão paroquial (antes da criação do Pólo)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Implantar uma atividade artístico-musical num contexto onde isto nunca fora disponibilizado como um fazer corrente tem uma dificuldade inicial. À criação de uma mentalidade de aceitação e valorização da atividade como importante e significativa para a comunidade, deve seguir-se o estudo concreto e o preparo técnico, como se está a ver.

Na terceira fase, como classifica Nininha, já se contava cinco anos de trabalho, e dado o reconhecimento da qualidade inestimável do trabalho das vozes das crianças cantoras de Messejana, e a credibilidade dada aos Corais Infantis de Messejana, vem a possibilidade da gravação do disco compacto VOZES DO SOL, em Recife. Nesta fase, houve a junção dos corais das duas escolas, num grupo de cinquenta vozes infantis, denominado agora o grupo de Corais Infantis de Messejana. *“Isto ocorreu em 81, para atender ao convite de Salvador, Bahia, nossa quarta viagem fora do estado”.* (Nininha).

A união dos corais (das duas escolas) fez bem às crianças: pudemos realizar um bom programa porque estavam prontas na percepção musical, na voz e na técnica vocal. Além do sentido de grupo, houve uma integração maior entre nós – crianças e educadores. Esta terceira fase, considero a fase áurea do coral. Devo falar, pessoalmente, que minha regência havia melhorado bastante, tornando-se mais leve. **A experiência de cinco anos já me dava mais segurança no que realizava e o grupo me fortalecia bastante.** (PORTO, 1985, p.14)

Importante percebermos, agora, que os educadores estavam conquistando um espaço de saber intelectual, estético e artístico, o Canto Coral, com suas exigências técnicas do bem cantar, que já eram absorvidas e realizadas pelas crianças como parte de um processo de aquisição da música vocal de qualidade.

Pensando sobre esse dizer de Nininha, que traz uma auto-reflexão - “*A experiência de cinco anos já me dava mais segurança no que realizava e o grupo me fortalecia bastante*”- podemos ver que Marie-Christine Josso já observava que a formação do educador possui uma dimensão experiencial fundamental.

[...] em que é que a formação é experiencial ou não é: É aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; [...] O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao auto-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito (JOSSO, 2002, p.141):

Vemos que nos processos de formação, como observa Macedo (2010, p.33), a dinâmica do compreender, fundante dos caminhos de autonomização vividos nos processos formativos, abre o “caminho da produção de sentidos” por meio da reflexividade do educador, como vimos na fala de Nininha sobre sua experiência com a regência, que ia sendo feita na prática dos corais.

A partir desta percepção da experiência prática das crianças no canto coral, das referências criadas nelas pela observação de outros grupos, pelas apresentações em outros palcos, em outros mundos que não Messejana, por toda a vivência experimentada e aprovada através do reconhecimento do trabalho realizado, por tudo isso é que se fazia necessário a criação de uma escola de música que subsidiasse a aprendizagem da música enquanto linguagem que codifica o cantar e as outras formas de músicas vividas na prática. Assim se iria ampliando e solidificando a música como saber a ser mais e mais conquistado.

A quarta fase do trabalho dos corais foi a articulação para a criação do espaço formativo do Pólo de Música de Messejana, consubstanciando e legitimando o que na prática já era abalizado pela comunidade e pelo mundo musical do país, através da participação nos encontros nacionais de corais, referência importantíssima para a condução da atividade musical em Messejana.

O ensino e vivência da música propriamente dita, eram assim configurados no Pólo de Música (como anteriormente já vimos): **aulas de flauta doce** - instrumento universalmente utilizado na iniciação musical de crianças e jovens; **aulas de violão** - instrumento harmônico

e de fácil acesso e utilização no nosso país; **aulas de musicalização**, que uniam a leitura e escrita musical com a vivência rítmica e melódica usando instrumental Orff¹⁶, outras percussões disponíveis e inclusive o próprio corpo. E, em torno desse núcleo, o convívio trazia seus temas e a diversidade de experiências que ampliavam a experiência.

Criado o Pólo de Música de Messejana, escola de música e formação humana, o canto coral e as outras atividades musicais, necessariamente foram-se ampliando num diálogo com outras atividades, que se interligavam à música no contexto formativo de vida das crianças e jovens da comunidade. Assim, reportamo-nos ao livro chamado "Lições do Caminho – O que conta o canto", onde a autora fala do movimento atual das reminiscências do Pólo de Música:

[...] a música é o núcleo, mas se precisa trabalhar com todas as outras formas de arte. O desenvolvimento da criança e nosso, como jovens e adultos, assim fica mais inteiro se a gente pensa desse jeito. Dizemos então, que o trabalho com várias formas expressivas em arte se inscreve no que chamamos desenvolvimento da sensibilidade. E por que não falar de amor? (LINHARES, 2002, p. 7).

E diz, mais adiante, referindo-se a pensar o vivido através da experiência sensível através das várias formas expressivas de arte:

As formas expressivas da arte ajudam a estruturar e a reestruturar a experiência. A gente do Canto fala em termos da arte ajudar a *pensar o vivido*, desta forma assim essencialmente sensível, onde a dimensão do sentir é sumamente importante. Já nos referimos a que haveria no pensamento artístico um fluxo contínuo que transforma dados sensoriais (apreendidos pelos sentidos) em noções não sensoriais e vice-versa (LINHARES, 2002, p. 113).

Nessa perspectiva de sensibilização humana para a transformação social, através de vivências que possibilitam o aflorar de sentimentos que levam ao prazer do fazer artístico, foram sendo introduzidas outras atividades artísticas que completavam o fazer musical significativo.

A Oficina de Brinquedos, espaço riquíssimo de imaginação e criação foi idealizada como espaço do brincar e construir o próprio brinquedo, a partir de materiais disponíveis, entre madeira trazida das serrarias do bairro, e outros materiais de sucata, que se transformavam em brinquedos que eram arte, e serviam à arte do brincar e construir mundos particulares, onde se

¹⁶ Instrumentos Orff, são instrumentos de teclas percutidas (xilofones e metalofones), de alturas definidas (escalas), utilizados na prática musical rítmica e melódica, com base na improvisação, como sugere o Método Orff de Educação Musical.

estruturavam os novos mundos das crianças que tinham de volta seus quintais da infância, seus acalantos entoados pelas próprias vozes, como que resgatando a voz das mães, as músicas que não se pudera cantar para elas, as que se poderia cantar agora... Essa voz do mundo íntimo e do mundo da cultura passava a ser resgatada nos fazeres artísticos significativos do Pólo de Música (Jornal da Pesquisa).

As aulas de Teatro, vindas em um momento posterior, também traziam essa possibilidade de aflorar a sensibilidade e construir novos dizeres de vida, somando-se ao fazer musical. A fala, enquanto caminho ou veículo de expressão e conexão das percepções do sujeito, é assim delineada em Linhares (2002, p. 108):

O pensamento, ao modo da arte, utiliza em seu percurso muitas formas de inteligência (a do sentimento, a da intuição, a da percepção e a do pensamento lógico, verbal) e cada sujeito, em seus atos de criação, as combina dentro de uma forma toda pessoal, singular. Diríamos mais: há movimentos das inteligências que são *caminhos* do criar da criação artística. [...] ocorre como que uma espécie de diálogo entre o sentimento, a percepção, a intuição e o pensamento lógico, verbal, propriamente dito. Cada um anda um pouco [...] e é *atalhado* pela palavra. Mas anda.

Dessa forma, interligando os caminhos da arte, centralizados pela música, pelo canto coral, pela flauta, pelo violão e pela leitura de partitura (codificação e decodificação), é que se foi delineando o cotidiano formativo do Pólo de Música, em uma construção significativa de saberes que se foram crescendo ao contexto das vivências do bairro de Messejana. As crianças, adolescentes e jovens que tiveram um percurso musical e de convivência no Pólo de Música de Messejana foram aos poucos assumindo a partilha com outros, dos saberes que iam sendo apropriados.

Convém colocar aqui que, como o criar em música, propriamente dita, demanda um conhecimento mais amplo da matéria musical para se consubstanciar na composição musical (exceto nas criações mais efêmeras das vivências musicais cotidianas), só no segundo momento das experiências do Pólo, já no projeto Um Canto em cada Canto, é que se percebe a fase das composições musicais propriamente ditas, por partes dos alunos já com uma formação musical mais sólida, o que permitiu essa atividade de criação musical mais sistemática, deixando um legado de obra musical de valor. No caso, o Pólo de Música cuidou da formação musical inicial das crianças e jovens que hoje continuam atuando no Um Canto em Cada Canto como educadores musicais.

2.4 - Mediação e Complexidade: o educador como mediador entre o Pólo de Música e a comunidade

Perguntemos, de início, o que vem a ser a mediação, e sua importância na relação educacional, para em seguida, situarmos essa mediação no contexto do nosso objeto de estudo.

Reportemo-nos a Morin (2010, p.284), quando refere-se à obra *Emílio*, de Rousseau, em que o educador diz ao seu aluno: "*Quero ensiná-lo a viver*". Morin considera a frase excessiva e coloca assim seu pensamento sobre a mediação do educador, situando a autonomia do indivíduo, e ampliando a mediação a outras instâncias, a saber, a família, os livros, a experiência individual. Diz que:

[...] pode-se apenas ajudar a aprender a viver. Viver se aprende pelas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e educadores, bem como dos livros e da poesia. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também seu pertencimento à espécie humana.

No mesmo sentido, Ardoino (1971, p. 108), referindo-se à ação educativa como um prolongamento da educação parental, aproxima iniciação e educação em termos etimológicos, levando-nos a compreender a função da mediação nesta relação:

É interessante, então, aproximar etimologicamente “iniciação” e “educação”. Esta nos dá a idéia de *conduzir alguém fora de alguma coisa* (Educere, origem: dux), ao passo que aquela evoca a noção de *passagem, de entrada em algo de novo* (in-eo, ire), tanto quanto a de começo e de penetração dos mistérios (grifos do autor)

Porém, o autor não desconsidera as funções de “transmissão do saber social capitalizado pelo grupo”, mas ressalta o caráter, antes de tudo, integrativo das relações que se prestam à elucidação dos assim chamados por ele, “mistérios sociais”. Nesse movimento, aponta como essencial, “o fato de travar a relação, muito mais do que na eficácia da transmissão dos conhecimentos que geralmente a acompanha” (ARDOINO, 1971, p. 105).

Dentro desse entendimento da mediação enquanto ação de condução sensível na relação educador educando, e também considerando sua função de buscar potencialidades interiores, ligamo-nos a Rui Barbosa (apud BARBOSA, 1978, p.46), quando nos fala simbolicamente: “*Se não reiterardes tentativas para descobrir o tesouro oculto, permanecerá*

para sempre, imprestável aos que mais necessitam, e nem notícia têm de que em si mesmos o trazem”.

Dessa forma, a relação ternária educador-educando-saber depende, em especial, da mobilidade e mobilização dos atores, e aí a figura do educador como mediador faz-se primordial, para que a ação educativa aconteça de forma satisfatória, para que os “tesouros ocultos” sejam escavados, perscrutados, lapidados, dando novos contornos à vida, ou às vidas dispostas nesta inter-relação. Sobre isto, Imbert (2003, p.19) diz: “O saber, que até então ‘não se mexia do lugar com todos seus discursos’, se abre enfim, à possibilidade de saberes novos. A categoria da possibilidade constitui a prova dos nove de uma práxis”.

Vemos, nessa perspectiva, a construção de caminhos que, sem a habilidade e sensibilidade da condução do mestre, trilhando lado a lado com o discípulo esses caminhos, desbravando fronteiras, encorajando, iluminando a escuridão da noite, preparando-o e fortalecendo-o para a caminhada que segue, sem isso, toda a riqueza pereceria para sempre *no fundo da terra*, intocável.

Porém, Ardoino adverte-nos sobre os alertas necessários a toda mediação, relativos à possibilidade de alienação a que se expõem os seres em relação pedagógica, em especial:

Pois, o outro é a mediação necessária para que eu seja eu, mas também o risco de que, por ele, eu seja outrem que não eu, ou, o que vem a dar no mesmo, que eu apreenda o outro como diferente de mim. (ARDOINO, 1971, p.114)

A atenção aos desejos de um grupo, a motivação e o “estar implicado” em escolhas e responsabilidades são aspectos chaves quando se trata de educar. Independente do contexto, da disciplina, da rede de ensino, enfim, em qualquer situação que envolva um “aprendiz” e um “mestre”, a força motriz que acionará a inter-relação, a implicação do educando como sujeito, a “motivação”, é em muito definidora do sucesso ou não do processo educacional, enquanto processo de transformação humana. Processos de educar, portanto, são processos de motivar também; e tudo isso requer do educador ser o impulsionador do complexo conjunto de ações postas a moverem-se, a produzirem atos e subjetividades, sujeitos, enfim.

Não há como pensarmos em aprendizado, aqui entendido como sinônimo do vivido e refletido, sem abarcarmos a questão das vias percorridas para tal. Então, nos indagamos: - como se define o ser professor, suas práticas, sua formação, profissionalização, identidade e cultura docente? E buscamos respostas, em um breve delineamento da profissão docente no Brasil, não com uma preocupação histórica e política mais profunda, mas, antes, no sentido de

compreendermos como se constrói o educador enquanto mediador e articulador de ações na sociedade.

Freire (2007, p.32), discorrendo sobre saberes docentes fundamentais à prática educativo-crítica e situando esses saberes como indispensáveis na elaboração da prática formadora, elenca como importantes (entre outros), a ética e a estética, e o diz de maneira poética: “*Decência e boniteza de mãos dadas*”. Ressaltamos, aqui, de saída, a sensibilidade como fator fundamental no ato educativo-formador, entendida na forma de responsabilização docente sobre o ser que se dá a formar.

Batista Neto (2005, p.43), refere-se (criticamente) ao art.13 da LDB 9394/96, que define atribuições inerentes ao professor, dizendo que “os termos em que se define o trabalho docente conferem ao professor a responsabilidade de cuidar da aprendizagem do aluno, o que põe em evidência a idéia de que este é um profissional que, por excelência, ensina”.

Para além de marcar uma função social, o que seria o trabalho do educador? Esta inscrição da referida LDB reduz a dimensão docente apenas à do professor como técnico, o que macula uma identidade de contornos tão particulares, pois que a constituição do professor compreende toda a sua história como ser no mundo, suas origens, seus aprendizados, sua mobilização social como pessoa e como profissional. Como diz Freire (2007, p. 98):

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.

A concepção atual do que seja a educação, não comporta mais que o professor seja visto como mero transmissor de conhecimentos técnicos, pois sua ação, como se pode ver, é percebida para além dos muros da escola, sendo ele intermediador das ações entre a escola e a comunidade, entre o ser e o mundo.

Passando um olhar pela história da formação e profissionalização docente no Brasil, podemos observar que esta passou a ser emergente desde a criação das primeiras universidades, fundadas como instrumentos de formação e contínuo aprimoramento de professores e demais profissionais da educação, partindo das necessidades da sociedade, manifestadas através de mobilizações sociais.

Através da criação de Leis, formataram-se as políticas de condução da atividade docente, inscrevendo-se os dispositivos legais para observação e cumprimento dos textos constitucionais. Porém, da elaboração à aprovação e instituição destas Leis, há um longo

percurso, e muitos dos desejos reais da sociedade se perdem pelo caminho, principalmente quando se trata de observar e cumprir o que foi instituído na lei.

Entre perdas e ganhos, a configuração atual da educação permite-nos intervir e delinear nossa formação (auto-formação) com mais liberdade e consciência da importância do ser professor; e nessa visada, considera-se a pesquisa um recurso de inestimável valor para a construção da identidade do professor e a apropriação dos saberes que informam sua prática. Essa apropriação, que se pode dizer ser o cerne da auto-formação. Como nos diz Morin (2009, p.23), referindo-se à função social da Universidade no que concerne à sua ação (e seu devir) instituinte:

Existe aqui uma impossibilidade lógica, mas é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. Quem educará os educadores? É necessário que se auto-eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores.

Tratando especificamente da formação do professor de música aqui no Brasil, onde a oscilação entre a inclusão concreta desta disciplina nos currículos escolares é notoriamente frágil, (como veremos na seção seguinte deste trabalho), vemos que seria preciso se retomar reflexões sobre “quem é o educador musical”. Fica nublado o programa concreto da música nos currículos escolares: se na LDB - 5692/71 se diluía de algum modo a tradição da formação em música, uma vez que esta formação se dava no âmbito de um conjunto de artes, a LDB de 1996 a tratou como uma forma de conhecimento, o que é um avanço. A música, então, entra atualmente nos currículos escolares (com a Lei de nº11.769 de 18 de Agosto de 2008, que altera a LDB de nº 9.394/96) como uma modalidade de conhecimento e de forma obrigatória nas escolas brasileiras; o que falta, porém, é garantir formação na área – o que vai se reverter na prática escolar.

Sobre formação, Morin (2009, p.59) expressa o desafio pelo qual passamos, sobretudo desde o século XX, com a ruptura entre a cultura das humanidades e a cultura científica, o que vem confirmar nosso pensamento em torno de uma formação em conexão com a vida:

A cultura das humanidades fundamenta-se na história, na literatura, na filosofia, na poesia e nas artes. Em sua essência ela transmitia a aptidão para a abertura e para a contextualização. Além disso, favorecia a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e, eventualmente, integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si.

No formato atual que se faz urgir na educação, e na educação musical, mais especificamente, tendo como parâmetro de condução das ações a complexidade do homem e

do mundo, e pensando a educação musical sob a sua complexidade enquanto conhecimento e enquanto arte, indagamo-nos: como valorar a subjetividade e a cultura que permeiam os elementos do ensino musical? Como ampliar a percepção de sentimentos, valores, afeto, entre outras dimensões, capazes de desencadear a formação de uma estrutura mental, psíquica, humana mais aberta à complexidade?

Em busca dessa compreensão, desse aspecto da música que não podemos negligenciar, (tendo os movimentos formativos de que tratamos aqui, a música como saber mediador), ligamo-nos a Freud (2010, p. 68-69) quando este, referindo-se à busca da felicidade característica de todo ser humano ("princípio do prazer), e dos métodos que se utiliza nessa busca, fala dos "deslocamentos libidinais permitidos pelo nosso aparelho psíquico, por meio dos quais sua função tanto ganha em flexibilidade". E diz, ainda, sobre as formas de consegui-lo através do deslocamento dos impulsos em atividades artísticas e intelectuais:

Satisfações tais como a alegria do artista ao criar, em dar corpo aos produtos de sua fantasia, ou a do pesquisador na solução de problemas e na descoberta da verdade, possuem uma qualidade especial [...] que nos parecem "mais finas e mais elevadas".

E mais adiante, o autor reforça esse pensamento concernente à cultura e às formas elevadas do pensar, que ele chama de "atividades psíquicas superiores", situando-as como fundamentais e de recursos inigualáveis à formação e transformação humana:

Porém, através de nenhum outro traço julgamos caracterizar melhor a cultura do que através da estima e do cultivo das atividades psíquicas superiores, das realizações intelectuais, científicas e artísticas, do papel dirigente concedido às idéias na vida das pessoas (FREUD, 2010, p.95).

Pensamos que essa possibilidade de desencadeamento das atividades psíquicas superiores através da música, exige uma compreensão e incorporação no olhar do educador de uma postura mediatriz, assumindo seu papel de conduzir sua prática educativo-musical, de forma a lidar com o desejo e desencadear emoções significativas em seus educandos. Ou seja, o núcleo ensinante eleito deve levar o educador a refletir sobre o fazer musical como saber disponibilizado para uma mobilização mais autônoma do ser no mundo.

Ainda buscando respostas para nossa indagação sobre a complexidade das subjetividades do fazer musical, lemos num artigo intitulado "Música e Psicanálise: um encontro possível", em que Schwartz, Mello e Quintanilha (2005, p.3) buscam esclarecer conceitos de Freud relacionados ao sujeito e à linguagem: "Com a criação da Psicanálise, Sigmund Freud colocou em cena uma nova concepção de sujeito, marcado pela dimensão do

inconsciente, da sexualidade, do pulsional e do desejo, sujeito cindido que surge pela fala como efeito da linguagem". Dizem, ainda, os autores:

Tanto na música como na psicanálise, temos a presença de sonoridades. Na primeira, pelo canto, melodia e harmonia; na última, pela interpretação clínica dos sentidos da fala, das significações inconscientes das palavras. [...] a música interessa à psicanálise, posto que a sonoridade traz implicitamente algo da singularidade do inconsciente - representações que se apresentam pelo viés da linguagem (SCHWARTZ, MELLO; QUINTANILHA, 2005 p.1).

Por fim, enriquecendo nossa condução de pensamento sobre as subjetividades do fazer musical, vemos em Fonterrada (2005, p.187) que:

[...] a experiência musical, ao lidar com as estruturas musicais de maneira organizada, e sendo estas estruturas consideradas semelhantes aos conteúdos emocionais da psique, poderia haver uma ordenação de sentimentos pela prática musical, o que faria que o sujeito os percebesse com maior clareza, conseguindo, por isso, lidar melhor com eles. [...] o que se pode dizer é que a experiência musical de qualidade atinge profundamente o ser humano e amplia suas experiências de vida.

Pode-se observar como é fundamental o educador musical conhecer e se aprofundar nas múltiplas e complexas questões sobre a "música que transforma", apostando na condução de uma atividade musical que tenha um significado próprio para o educando, e que os benefícios de equilíbrio e fortalecimento psíquico-social que a música proporciona sejam o centro do processo educativo-musical. Vê-se que essa perspectiva de transformação leva a transformações do sujeito educador em sua inserção no social.

A Multirreferencialidade vem, nesse sentido, propor uma abertura do olhar do educador às várias ciências que abordam a constituição do ser social, de modo que o fazer educativo tenha como centro das atenções, o educando e sua complexidade.

A leitura sobre Música, Estética, Educação são centrais, mas conceitos da Psicanálise podem nos abrir veredas de reflexão importantes. O fazer pedagógico é complexo e lida com a complexidade do real – um olhar múltiplo se faz fundamental; a fragilidade e riqueza da "matéria-prima" que lhe é dada a cuidar no seu cotidiano de trabalho, o ser humano, lhe devolve a pergunta também sobre sua formação (do educador) como sujeito.

A interdisciplinaridade, a pluralidade de aparatos intelectuais que melhor possam nos instrumentalizar enquanto professores, é que vem (re)significar nossa prática e servir de referências múltiplas sobre o nosso estudo. Sobre isso Borba (2001, p.125-126) nos fala:

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude curiosa diante da diversidade da vida. Não se trata [...] de conhecer todas as disciplinas, [...] mas de uma atitude aberta, simpática às diversas ciências [...] No século XV, Leonardo da Vinci conhecia praticamente todas as ciências desenvolvidas até então[...] Nos nossos dias, essa é uma tarefa impossível de ser realizada [...], entretanto, exige-se cada vez mais uma abordagem[...] multirreferencial.

E, referindo-se ao professor-pesquisador, à sua formação, como elemento fundamental para as transformações humanas através do seu fazer pedagógico, sempre ligado à vida, diz:

O professor-pesquisador deve [...] alimentar-se, nutrir-se intelectualmente de diversos e diferentes campos do saber, capturando fatias de outras disciplinas. [...] entramos no universo da *multirreferencialidade*. [...] O cientista, através do radar das diversas disciplinas, [...] precisa relativizar seu saber e saber-fazer, compreender os processos [...] não somente da construção científica, mas também do cotidiano de cada um de nós. (BORBA, 2001, p.127-128).

A mediação entre o Pólo de Música e a comunidade

Voltemos ao nosso relato de experiência, em que a música é o saber de articulação da inter-relação do processo educativo, pontuando a mediação e complexidade relativas ao nosso tópico de estudo: a mediação do educador entre o Pólo de Música e a comunidade. Isto era uma preocupação constante: saber se realmente se chegava à comunidade, quais as expectativas desta, enfim, indagava-se:

Antes de falar do envolvimento da grande comunidade de Messejana, que deixar bem clara a minha preocupação quanto a este problema. Fazia-me sempre as mesmas perguntas: será que estamos chegando perto da nossa comunidade? Como poderemos trabalhar mais perto? O que ela espera de nós? (PORTO, 1985, p.16).

Nininha relata, ainda, sobre as formas de aproximação do Pólo de Música com a comunidade, citando os concertos na praça da Matriz, onde a comunidade demonstrava respeito e carinho pelo trabalho, a Tiração de Reis pelas casas de Messejana, que passaram a esperar, a cada ano, o grupo de músicos do Pólo de Música, as passeatas Natalinas, cujas janelas se abriam..., iam-se abrindo para apreciar os cantos de Natal entoados pelos Corais de Messejana.

A partir das passeatas de Natal, formou-se uma colaboração solidária da Indústria e Comércio de Messejana, o que garantiu, entre outras coisas, que se pudesse receber em Messejana, dois importantes grupos Corais do país, o que representava uma troca importantíssima de experiências em várias dimensões (individuais e sociais) Nininha nos conta:

Recebemos o Coral Universitário de Campina Grande e os Canarinhos de Petrópolis, ambos hospedados por nós em Messejana. Foi a consequência de um trabalho que os corais juvenil e infantil realizaram junto à comunidade, que prontamente garantiu a hospedagem e alimentação, além de cachê para os Canarinhos. Os corais convidados retribuíram com concertos na Matriz, o que fortificou o trabalho comunitário e o trabalho musical em nossa comunidade. (PORTO, 1985, p. 16).

Sobre essa nossa vivência e experimentação em música, e sobre nossa reflexão atual, muito bem nos fala Bartolomeu Campos (apud ABRAMOVICH, 1985, p.9), dando-nos a idéia do projeto que se delineava: “Obediente aos meus desejos, caminhei durante muitos anos entre as crianças, não com a segurança de um mestre, mas com os cuidados de um aprendiz, por exigência da arte, área em que me exercitava”.

Era assim que percebíamos o projeto que se delineava, tecido entre a comunidade do Pólo de Música e a comunidade de Messejana, numa experimentação baseada na vontade de acertar, esboçada nos fazeres que miravam, também, essa intermediação com a comunidade. Podíamos sentir o envolvimento da comunidade mais próxima (pais, parentes, amigos), bem como da comunidade das escolas regulares do bairro que abrigaram os corais antes do Pólo de Música existir (diretores, professores, amigos: cada vez que acontecia um evento especial, como um concerto, um curso ou atividade extra, como o de crochê com retalhos, o atendimento homeopático gratuito), e principalmente, nas viagens dos Corais para outros estados. Era quando se podia sentir escola e comunidade interligadas, tendo como mediador os professores do Pólo de Música que faziam essa mediação significativa. Era muito importante sentirmos o carinho e apoio de todos que se envolviam no contexto, o que significava valorização do trabalho realizado. Sentíamos-nos embalados nos braços fraternos de Messejana, o que nos confortava e nos fazia valorizar ainda mais a música. (JP)

Podemos dizer que a idéia de experimentação e de projeto, que vimos de definir, ao longo deste trabalho, aprofunda-se com a idéia de sermos, como educadores, sempre aprendizes e, também, pesquisadores de uma prática.

Buscamos novamente no Jornal da Pesquisa os escritos em que o pesquisador descreve sua percepção sobre a experiência dos movimentos educacionais do Pólo de Música, retomando sua memória histórica, agora sob o olhar do professor-pesquisador, distante

geográfica e temporalmente do objeto de estudo, mas referenciado pela prática atual da educação musical:

Passados vinte e nove anos, vejo que desde os tempo do Pólo começara a ser traçado o caminho das crianças e jovens que encontraram na música subsídios que validaram sua existência: a concentração no aprendizado da teoria musical; o equilíbrio pelo manuseio da flauta; a percepção da própria voz como instrumento e o senso de coletividade, no coral; a sensibilidade pelos encadeamentos harmônicos; a necessidade de estudo diante das dificuldades; o auto-valor como construção cotidiana, as interações com o Outro maior, a comunidade, tudo ia sendo passos de um futuro que nos autorizávamos a modificar, direcionar, fazer avançar em uma direção querida.(JP)

Todas as observações anotadas e interpretadas aqui, baseiam-se no fato de que as experiências formativas do Pólo de Música de Messejana, cuja matéria-prima, a música e suas várias vertentes, sempre foram colocadas em conexão com a vida, foram realizadas com o cuidado de não se perder o rumo do que é verdadeiramente educar:

[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, [...] Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 2007, p.14)

Nessa perspectiva, entendemos que nossa tarefa, enquanto educadores, tem como desafio maior a constante vigilância da prática diária, dos acontecimentos e das respostas que se concretizam em transformações da vida e do ser no mundo, sobre o que Freire (1969, p.47) fala: “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.”

Sobre essa visão da inter-relação do indivíduo e grupos com o mundo, significado maior de toda prática educativa, Ardoino (1971, p.41) diz ser o pequeno grupo, um ‘átomo social’, assim esboçado: Tais “átomos sociais” estão, eles mesmos, inseridos em conjuntos mais vastos, sempre em movimento uns em relação aos outros, como tantas outras galáxias.

Nessa metáfora dos átomos sociais vemos a ação social em ondas, partindo da ação docente, intervindo nos sujeitos. Nesse sentido, o educador parece dar-se à habilidade da percepção dos resultados que sua atividade provoca, suscita ou ainda, leva a ver o que merece acompanhamento, direcionamento, sem perder a idéia de que toda ação válida em educação envolve um núcleo inegável: o amor. Assim referenciando a ação educacional: “Diz-nos

Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor” (ALVES, 2000, p.26), e diz ainda, o autor:

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí, aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. [...] Basta que o chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Pensar os sujeitos educadores e educandos como sujeitos de afetos envolve considerar que constroem sua experiências significativas a partir de vivências de múltiplas dimensões em exercício. Em Tardif (2002, p.21) vê-se: “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional”.

Assim sendo, o que pudemos observar através dos dados coletados através dos relatos dos sujeitos da pesquisa, é que cada educador do Pólo parecia abrir-se à experiência dos saberes em arte como se abria para uma experiência afetiva significativa, modificadora de suas vidas. Diz-nos Morin (2009, p. 71), referindo-se à *aprendizagem do amor*:

O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.

E referindo-nos ao método de construção dos fazeres musicais que permearam os movimentos formativos do Pólo de Música, ligamo-nos ao pensamento de Mathias (1986, p.21), que assim nos fala sobre o trabalho musical enquanto projeto criativo e criador, sempre em construção, sempre articulado com o mundo: “[...] é o trabalho de encontro e reencontro, de passo e compasso, de equilíbrio e harmonia, de ritmo e melodia, sintonizado com as necessidades do mundo”.

Particularizando assim o educador como mediador entre escola e comunidade, podemos dizer que a função docente no Pólo de Música foi de extrema importância no sentido de abrir a escola à comunidade, numa integração em torno da produção musical apresentada na comunidade e fora dela, mas sempre como uma representatividade desta.

Os “Meninos de Messejana” e o Pólo de Música de Messejana foram, assim, se construindo, e construindo saberes que iam fazendo-os referência nacional em educação musical não formal, de qualidade. Por esta razão, o Pólo de Música foi contemplado, entre outras instituições de educação artística do país, com o projeto “Fazendo Artes” – da

FUNARTE (Fundação Nacional de Artes – RJ - 1987), através do qual se subsidiou a formação dos monitores (futuros professores) de Messejana, que atuavam nas escolas públicas de Messejana e adjacências, sobre o que falaremos mais adiante (Capítulo 3.5).

Buscamos, novamente nos relatos de Nininha (referindo-se aos momentos iniciais das atividades musicais com os corais, antes mesmo da fundação do Pólo), momentos dessa interligação das atividades do Pólo com a comunidade, de forma a devolver à própria comunidade o que suas crianças e jovens produziam em termos de música, e enquanto representatividade dessa comunidade que abrigava o Pólo de Música, numa ação mediatrix:

Aos poucos, pudemos sentir a comunidade: no princípio, a comunidade-escola que sempre apreciou o coral e se orgulhava do privilégio que tinha. [...] Como consequência natural atingimos a comunidade-família que foi ligando-se ao movimento, valorizando as apresentações, facilitando a frequência das crianças aos ensaios, buscando o filho quando cantávamos à noite, prestigiando as viagens, indo às reuniões onde discutíamos o valor das atividades extra-classe e também o relacionamento pai/filho, marido/mulher e família/escola. (PORTO, 1985, p15)

Entendemos, assim, ter sido a construção dia-a-dia do projeto que delineou esses movimentos, a grande riqueza enquanto possibilidade de ações significativas para a comunidade local. Expandidas as sonoridades dos corais, das flautas, dos violões e dos sentidos novos para a vida comum das crianças, adolescentes e jovens que construía o Pólo... Também era a vida comunitária que se expandia, em Messejana.

Hoje, os que se tornaram professores de música, multiplicam esses saberes, não mais no abrigo da instituição Pólo de Música de Messejana (fechado em 1989), mas em um projeto, (que seria sua continuidade) e que foi expandido. Calcado em canto coral, mas ligado a outras atividades artísticas também, em escolas públicas de todo o estado do Ceará, essa ação se constituía como uma ação associativa (a da ACIC - Associação de Corais Infantis do Um Canto em Cada Canto). Um novo projeto, o Um Canto em cada Canto, era a continuidade do Pólo de Música, depois com outros desafios e enfrentamentos.

2.5 - Textos e Contextos: articulando o momento de criação do Pólo de Música com algumas lições sobre o ensino da música na educação brasileira

Para contextualizarmos a criação da instituição Pólo de Música de Messejana, entendemos ser necessário versarmos, ainda que de forma breve, sobre a música no contexto

histórico da Educação no Brasil, a qual, conforme podemos observar, é marcada por uma constante de reformas em busca de adequação ao momento social e político. É que em muitas correntes de pensamento pedagógico a música está presente como elemento importante, juntando ciências e artes, filosofia e vida do ser simples.

Um delineamento histórico, contudo, ainda que breve, nos dará a clareza necessária sobre como a música foi entendida em cada período de inscrição ou renovação das Constituições, e nos permitirá contextualizar historicamente a experiência do Pólo de Música de Messejana, como também observar as perspectivas atuais da música na escola.

Elegemos para a contextualização da música na educação brasileira, e seu valor enquanto arte, os seguintes autores brasileiros que escreveram sobre este tema com conhecimento de causa, por se tratarem de educadores reconhecidamente atuantes e comprometidos com a educação musical no Brasil, a saber: Fonterrada (2005) e Penna (1990/2008).

Fonterrada (2005, p. 192-193) inicia o delineamento histórico-musical, citando a era do pós-descobrimento do Brasil, quando os jesuítas “trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito de educação no Brasil. Era inevitável que esses valores e práticas influenciassem, também, a educação musical brasileira”. Esse processo de ‘aculturação’ é o primeiro direcionamento dado à educação musical no Brasil, baseada na ordem jesuítica de Inácio de Loyola, em que o rigor do método era o centro de todo aprendizado, através de exercícios progressivos e exaustivos, princípios que nortearam a “primeira proposta pedagógica em educação musical, onde os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam músicas e autos europeus”. Percebemos, nesse primeiro momento histórico, a técnica musical como centro do aprendizado.

Desde o Brasil colônia, com o Padre José Maurício, quando a corte tinha o domínio e, portanto, o privilégio do acesso à música, passando por Villa-Lobos, cuja grande contribuição foi a implementação do Canto Orfeônico na Escola (democratização da música), no governo de Getúlio Vargas, tentou-se desenvolver uma mentalidade de valorização da arte nos currículos escolares. Nestas idas e vindas históricas, ainda segundo Fonterrada (2005, p.124), “[...], passa-se a exigir, com o decreto federal de **28 de Novembro de 1890**, formação especializada do professor de música”, o que representa o reconhecimento da profissão, uma preocupação com a qualidade no ensino dessa arte, e sua valorizando na educação.

Porém, inúmeras dificuldades impedem uma maior adesão dos professores de música a essa formação continuada, que desde já esboçava uma maior fundamentação e acato da profissão no meio educacional nacional. Mesmo com a formação em caráter obrigatório, uma

das maiores dificuldades encontradas era o deslocamento dos professores para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde primeiro foram implantados esses cursos de formação.

Seguindo na história, chegamos ao governo de Getúlio Vargas, quando Villa-Lobos instituiu a prática do Canto Orfeônico na escola brasileira na intenção de democratizar o ensino da música, restrito a uma minoria privilegiada. Nesse contexto também se percebe a necessidade de qualificação dos professores de música, e isso se tornou evidente, justamente pelo caráter obrigatório que essa atividade musical impusera à escola brasileira, o que demandava mais profissionais para a realização dessa prática junto às escolas:

A falta de professores com qualificação adequada já se mostrava como um problema na época do canto orfeônico. Inicialmente, [...] tornado obrigatório nas escolas pública do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro) através do Decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, [...] foi estabelecida [...] sua obrigatoriedade para todo o país.
(PENNA, 2008, p. 152)

Para suprir à demanda advinda dessa obrigatoriedade do ensino da música nas escolas públicas do país, e dada a escassez de professores de música, foram criados os **Cursos Rápidos de Música**, de caráter emergencial, o que, embora atendessem ao imediatismo que a situação impunha, deixava lacunas no que se refere à qualidade na formação dos professores e a necessidade intermitente de reciclagem dos mesmos.

Outra tentativa de implantar a formação superior dos professores de música aconteceu na década de **1960**, quando foi criado pela "Comissão Estadual de Música, àquela época subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, o **Curso de Formação de Professores de Música**" (FONTERRADA, p.2005, o grifo é nosso). Infelizmente, o curso não conseguiu legalização, o que impediu sua continuidade.

Seguindo um pouco mais na história, ainda segundo Fonterrada (2005), vemos na **LDB n.5692/71**, a substituição da disciplina educação musical por educação artística, o que fez a arte adentrar a escola, pulverizou as especificidades das linguagens. Se de um lado, essa nova configuração privilegiou o acesso à vivência artística de uma maneira geral, do ponto de vista da educação musical propriamente dita, houve um enfraquecimento e perda de qualidade e aprofundamento necessários ao fazer musical. Conta daí, vinte e cinco anos de “puro entretenimento” da música, como das outras artes que compunham a disciplina educação artísticas na escola brasileira. Por conta dessa mudança, e conseqüente mudança do perfil

exigido do profissional que ministraria a disciplina educação artística, são criados em **1974** os **Cursos Superiores de Educação Artística**, que tinham caráter polivalente.

Penna (2008, p.134), contextualiza comparativamente as mudanças nos cursos superiores de música a partir da década de 1970:

[...] a maior diferença entre esses dois momentos históricos - décadas de 1970 e 1990 - encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004a). Ao determinar uma formação de caráter específico, **tais diretrizes indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em Música.** (grifo nosso)

Seguindo nosso delineamento histórico, desde “[...] a promulgação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, o país vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais”, quando se abre espaço para a discussão sobre educação musical. (PENNA, 2008, p. 191).

Entre avanços e recuos, nesse sentido, foi sancionada a **Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, que altera a LDB de nº 9.394/96** acrescentando o § 6º que diz: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Dentro do prazo estabelecido até o ano de 2011, conforme o § 3º, as escolas da rede pública ou não, deverão atender aos dispostos na Lei.

Deparamo-nos novamente, como na época do Canto Orfeônico, com a problemática da escassez de professores de música que possam atender às escolas públicas do país, em cumprimento ao disposto na Lei, para o qual se faz necessário a formação de novos professores e qualificação dos já existentes.

Entramos no âmbito do Ensino Superior, cujas Licenciaturas em Música deverão absorver a demanda que, certamente, irá avultar, diante do caráter emergencial de formação de professores que possam atender ao cumprimento da Constituição. Isto, com certeza levará à mobilização de esforços no sentido de organizar maneiras que possibilitem, pelo menos a médio e longo prazo, que novos professores possam ter acesso à formação continuada em música. A princípio, a Lei admite, que "práticos de música"- instrumentistas, maestros amadores, e similares - possam assumir a docência na escola de ensino fundamental e médio, por conta da escassez de professores com formação superior, e o tempo que levará para que novos se formem.

Esse é mais um motivo que nos instiga à análise do papel da prática pedagógica do ensino da música em nosso país, visto que, normalmente, o caráter emergencial na formação de professores, conota perda na qualidade dessa formação.

Essa alteração recente da LDB nº 9.394/96, tratando da inclusão obrigatória da música novamente nos currículos escolares brasileiros, traduz a necessidade de resgatar um saber "confiscado" do povo, e nos impulsiona ao estudo, para que a qualidade desta oferta da música na escola não se torne apenas uma conquista formal, sem uma correspondência nas ações.

Não se pode negar, contudo, o valor dessa conquista da inclusão da música novamente como componente curricular nas escolas do país, o que caracteriza uma possibilidade de empreendimento na formação em nível superior de novos professores de música no Brasil. Afinal, não há como falarmos de educação, em seus vários aspectos, sem que esbarremos na formação dos professores - atores indispensáveis e primordiais na difusão da cultura.

Nesse sentido é que aqui buscamos compreender a formação dos professores de música no Brasil, partindo da configuração do pensamento pedagógico das inscrições constitucionais.

Atualizemos, aqui, os dados: o período histórico do nosso objeto de estudo corresponde aos anos de 1981 a 1989, distando dez anos desde a LDB de 1971, cujo texto suprimiu a música dos currículos escolares, sendo vivenciada apenas superficialmente e sem nenhuma exigência de formação especializada do professor que ministrava a disciplina, e que deveria abordar as outras artes que compunham a disciplina (teatro e artes plásticas), também sem nenhum preparo. A música não era entendida ou acatada como essencial na escola, o que reforçava essa cultura da música como mero entretenimento ou ilustração, confundindo-lhe ou embotando-lhe o sentido e importância.

Foi nesse contexto histórico que se deu a mobilização para a fundação do Pólo de Música de Messejana, em 1982: um centro escolar musical de instância municipal, onde a música era tratada como componente essencial da educação, sendo o projeto de condução das ações do Pólo, fundamentado sobre a formação humana, tratando a música como saber mediador dos movimentos formativos instaurados. O Pólo de Música atendia alunos, na sua maioria, da rede pública de ensino e da comunidade local.

Perguntando, em entrevista aberta, a um dos sujeitos da pesquisa sobre a significação de sua vivência musical no Pólo de Música, nos veio como resposta:

_ A música ficou. E com ela a gente aprende a enriquecer nossos pensamentos e nossas atitudes. Nossa vida (Regina Gadelha).

Milton Nascimento arremata:

*“Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos, e sonhos não envelhecem”.*¹⁷

Partimos dessa reconstrução histórica, desses textos e contextos (sobre os quais buscamos contextualizar historicamente o momento de criação do Pólo de Música de Messejana), para o capítulo seguinte que tratará das significações de música em conexão com a vida (do modo que pudemos perceber no relato de Regina Gadelha), numa perspectiva de capturar os movimentos de vidas que se fizeram formar e transformar no contexto do Pólo.

Essa captura será feita através das histórias de vida e formação – ou vida em formação, como nos alude Macedo (2010, p. 172): “Preferimos realçar a idéia de ‘histórias de vida em formação’, porquanto não concebemos as vidas e suas histórias fora de um processo formativo”.

Nesse sentido, é sob a lente da observação sensível das histórias significativas de formação humana no contexto do Pólo de Música que construiremos o texto que se segue, sempre em sintonia com os sonhos, que são movimentos de vida, aqui delineados não só como memória, mas como perspectiva de re-elaboração de pensamentos e ações.

¹⁷ Música: Clube da Esquina II – Milton Nascimento e Ronaldo Bôscoli.

3. HISTÓRIAS DE VIDA E (TRANS) FORMAÇÃO: MOVIMENTOS DE MÚSICA E VIDA

Sobre as histórias aqui recolhidas (resgatadas através de oralidades significativas) e seus formatos particulares, não diríamos que foram construídas, mas que foram sendo reveladas (percebidas e realçadas) nos processos formativos do Pólo, a partir da observação de detalhes importantes que, a princípio, poderiam passar despercebidos, mas que, através da condução sensível destes movimentos de formação musical e humana, tornaram-se significativos justamente pela valorização das individualidades e suas particularidades, num movimento que denominaríamos politização, pois que chama o sujeito em formação a perceber, valorizar e, consciente de sua posição enquanto ser social, arregaçar as mangas a fazer sua história, individual e coletiva.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1985, p. 58)

Pensamos também com Macedo, quando este se refere à construção de currículos de forma a excluir os episódios relacionais da vida, seus “deslocamentos em direção ao outro, ao mundo e a si próprio”, negligenciando o que deveria ser verdadeiramente legitimado como movimento formativo: “[...] a própria vida se mostrando como um espetáculo sempre singular e relacional de aprendizagens” (MACEDO, 2010, P.162).

Nessa travessia corpo e alma são tocados por experiências que só a narrativa de uma experiência de vida pode revelar existencialmente o que é aprender. Viagem em direção a paisagens jamais habitadas, ou reconhecidas; [...]; viagem que nos faz experimentar cheiros, gostos, saberes, riquezas, poder, não-lugares, formas de cultivar, de trabalhar, de gozar e de viver (SERRES, apud MACEDO, 2010, p.161).

Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007), referindo-se à construção imaginária histórico-social que se dá nos movimentos de relação entre os sujeitos em um contexto de fazer musical, colocam as vivências pessoais como determinantes dos resultados e significações dessas inter-relações:

Nesta temporalidade histórica, a partir do discurso verbal e musical do sujeito, é possível aproximar-se dos significados compartilhados coletivamente por estes sujeitos em relação, bem como dos sentidos singulares construídos para suas vivências pessoais nas histórias de relação com a música, que passam a configurar uma significação musical que é construída, é histórica, é temporal, é provisória e diz respeito a este sujeito, que vivencia determinadas relações em um determinado contexto social, histórico e cultural de vida. Isto permite identificar que a significação musical é sempre “local” e depende das vivências que o sujeito estabelece com a música, em sua história. (WASLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p.112)

Aqui, nos contrapomos às idéias que centram os objetivos da educação musical na mera apreensão de uma linguagem, que, mesmo dadas as suas particularidades de ligação com o sentimento humano, se não abordada no sentido de sensibilização humana, foge à essência de todo fazer pedagógico que leva à construção histórico-social do ser e de sua coletividade.

Nesse sentido, remetemo-nos novamente à categoria da intencionalidade como definidora desse movimento que denominamos sensibilização, e que, do modo como compreendemos, torna significativa a formação. Ardoino (2003, p. 7-8), como vimos, já se referia à intencionalidade como categoria indissociável de todo projeto de vida, incluída aí, a educação como projeto a ser construído, tendo como parâmetro fundamental o ser social e suas relações. A articulação mediatrix do educador é apontada como essencial nessa construção do processo educativo e sua relação com a vida.

Buscamos no Jornal da Pesquisa um texto que traz nuances da conexão entre música e vida, condição que entendemos como essencial para que o fazer musical tenha um sentido e um significado. Pensamos que assim se dá, somente quando escutamos as particularidades do indivíduo e de seu mundo em construção, levando-o ao entendimento de uma performance contextualizada à sua posição no mundo: a busca da sensibilização. Este texto foi produzido por ocasião do meu recital (a pesquisadora fala) de formatura no bacharelado em flauta doce da Universidade Federal de Pernambuco¹⁸. A obra torna-se vida quando?

Flauta... Sopra... Vida...minha vida. Este recital é mais que o atendimento a uma exigência da universidade. Para mim, além de ser uma proposta necessária de avaliação de um bacharelado em instrumento, é uma espécie de síntese de experiências na arte e na vida. É uma realidade tecida de fatos do cotidiano. Cada som, cada frase do repertório escolhido é a expressão de meu sentimento de mulher, de musicista, de educadora, de mãe... É uma dança ora de movimentos leves, ora marcantes, ora saltitantes, em círculos, em ziguezagues, em linhas retas... como os movimentos da sensibilidade da mãe, da intuição da educadora, da coragem da mulher, da

¹⁸Texto impresso no programa de apresentação do referido recital.

percepção e obstinação da musicista, que visam chegar ao equilíbrio. À forma do perfeito possível. À obra, que por ser de arte, é o milagre de cada momento. Tenho percebido, nessa dança existencial, que quanto mais consigo crescer como pessoa, melhores resultados obtenho no uso do instrumento musical e na construção da obra de uma vida pessoal. Essa etapa da busca é o que desejo compartilhar neste momento, final de uma etapa e, ao mesmo tempo, novo ponto de partida.

Recife, 21 de Junho de 1995. (JP)

É dessa forma que entendemos a música enquanto obra de arte e vida, contextualizada histórica e socialmente, numa composição que se estrutura a partir da percepção dos movimentos de vida, *“ora leves, ora marcantes, ora saltitantes, em círculos, em ziguezagues, em linhas retas...”*, o que traz à composição o delineamento do *“milagre de cada momento”*.

È, pois, sob o olhar multirreferencial do educador em sua relação com os educandos, trazendo significado às nuances dos acontecimentos cotidianos como estruturantes dos fazeres humanos na construção de sua cultura, que trazemos as histórias de vida recolhidas no contexto do nosso objeto de pesquisa. Longe de serem histórias aleatórias, as histórias que comporão esse capítulo foram selecionadas durante a coleta de dados, tendo como fundamento a mediação do educador conduzindo olhares significativos de sensibilização e significação dos fatos, categoria esta (a mediação) eleita como central no nosso estudo.

3.1 Escutando Mundos de Vida – Rondós

O **rondó** é uma forma de composição musical seccionada, estruturada a partir de um tema principal e vários temas secundários (normalmente dois ou três), sempre intercalados pela repetição do tema principal. Surgido na Idade Média, foi largamente adotado a partir do Classicismo no último movimento das sonatas e das sinfonias. O termo "rondó" pode ainda designar um gênero literário, constituído da mesma estrutura.

Nossos Rondós terão como tema central a vida e suas significações, construídas a partir dos movimentos formativos em música no contexto do Pólo de Música de Messejana. São histórias que trazem uma musicalidade intrínseca, revelando toda a riqueza do fazer humano em torno da criação do imaginário coletivo. Mário de Andrade (1975, p. 145) diz: *“Não nos iludamos com floreios ilusórios: a arte é um elemento de vida, não de sobrevivência”*.

Nesse traçado, à moda de um caminho melódico composto coletivamente, foram-se desenhando mundos novos, escavando potencialidades inatas que, seguindo o curso “normal” da história, estariam fadadas a fenecer, desconhecendo-lhes a existência. Sendo assim é que situamos o olhar do educador como fundamentalmente definidor, ou diríamos, fundamentalmente revelador, no sentido de estar atento às particularidades do Ser e sua complexidade.

Aulas de Musicalização no Pólo de Música - Construindo o “caminho do som e da vida”



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Elegemos três histórias, três Rondós de vida, como representatividade simbólica de toda a riqueza humana capturada, trazida à tona através do fazer musical que servira de fio condutor dos movimentos formativos instaurados em Messejana. Os Rondós constituem metáforas vivas do projeto educacional delineado a partir das vivências coletivas, como também a partir do viver individual: o sujeito traz, assim, sua história de vida pessoal e os entrelaçamentos desta com a história coletiva em construção no Pólo.

Na realidade, sobre essas histórias e seus formatos particulares, não diríamos que foram construídas, mas que foram sendo reveladas, a partir da observação de detalhes importantes que, a princípio, poderiam passar despercebidos, mas que se tornaram significativos com a valorização das individualidades e suas particularidades.

Os rondós que selecionamos a seguir, como já dissemos, são metáforas que trazem em seu cerne, os elementos da obra de vida e arte que viabilizam a compreensão dos movimentos formativos significativos experienciados no Pólo de Música de Messejana.

Viajando na leitura dos nossos rondós, poderemos sentir e escutar as sonoridades da vida e da música em Messejana. Da música e da vida... Vida percebida em seus detalhes, valorizada em sua rica simplicidade, com a leveza da música, e com a força da percepção aguçada para o mundo que não está dito nem posto: um mudo que se dá a construir, através da sensibilidade e solidariedade, características caras ao ser humano. Isto é o que a percepção da pesquisadora em ação pôde alcançar.

RONDO 1 - A Bruxinha Molhada

Quando perguntei à Nininha (fundadora do projeto do Pólo de Música) sobre o pensamento que norteou a condução das atividades educacionais do Pólo de Música e a percepção dos resultados destas intervenções educacionais, a resposta nos veio através de uma fotografia “surgida” dentre as tantas ali expostas, numa verdadeira atitude nossa de escavação de elementos históricos significativos para a pesquisa. Esparramados sobre a mesa, sonhos e histórias, verdadeiros tesouros revelados como subsídios para essa nossa primeira entrevista aberta. A fotografia possuía uma inscrição: “BRUXA” (bruxinha não, apesar de tratar-se de uma criança), esboçando uma expressão forte de extravasamento, despojamento, em um sorriso, ou em uma gargalhada que ainda se podia ouvir, tão nítida a imagem revelava a memória daquele Dia D¹⁹. (JP)

Então, “viajemos”:

Em meio às atividades desse Dia D, desenvolvidas com as crianças da comunidade, que vinham ao Pólo participar das atividades deste dia 12 de outubro, multiplicavam-se os saberes e as alegrias, como diz Nininha. Surge, então, uma criança toda molhada do “banho coletivo e sem limites de idade nem sexo”, livre de qualquer vigilância ou cuidado da família, banho das crianças “soltas”, “ao Deus dará”, na Lagoa de Messejana:

- Quem quer ser a bruxa desta história de teatro?*
- Eu quero! Disse a menina molhada.*

¹⁹ O Dia D era o dia da criança, 12 de Outubro, quando o Pólo de Música convidava a comunidade para um evento oferecido às crianças, com atividades direcionadas a elas, música, teatro, artes plásticas, oficina de brinquedos, enfim, multiplicava-se os saberes e os sabores vivenciados no Pólo.

(Olhares de reprovação, comentários das outras crianças: Como? Ela está molhada!)

- Certo. Você será a bruxa, diz Nininha a esta menina molhada, tiritando de falta de aconchego e oportunidade e que, achando o portão daquela escola aberto como, aliás, sempre literalmente estivera, passa por ele, adentrando-o, e conquista seu papel naquela história montada na hora, cujos papéis iam se encaixando, qual um quebra-cabeça.

A história tinha bruxa, tinha princesa, príncipe... Mas a revelação fora a bruxinha, que encarnou o papel, segurando com unhas, dentes e uma gargalhada fenomenal, o papel que conquistara.

Pois essa "BRUXINHA MOLHADA" reaparece anos depois numa rua de Messejana, dirige-se a Nininha, que estava estacionada na porta de um supermercado, e dá-lhe a resposta de desfecho da história da bruxinha molhada de anos atrás:

- D. Nininha! Fui aquela bruxa lá do Pólo de Música, a senhora lembra? Hoje estou cursando o 3º ano do 2º grau. Eu nunca esqueci aquele dia! (Jornal da Pesquisa)

O olhar do educador, numa atitude de inclusão (seria esse o mote deste nosso rondó), resgata, num momento que diríamos furtivo, a oportunidade de participação dessa criança numa atividade mediada por educadores, num contexto escolar não formal, porém, comprometido com a inclusão social. Pudemos perceber isto, através do gesto de acolhimento e valorização do que poderia ter sido marginalizado.

O direito à fala, através da atividade teatral, abriu uma porta ao reconhecimento e dignificação daquela criança como membro da comunidade, portanto, com direito de participação naquela instituição cujo objetivo maior, como vemos, era levar arte à comunidade, sem exceção (música embalando a vida).

Fica clara, aqui, a intencionalidade como articuladora dos movimentos formativos em estudo.

RONDÓ 2 – Partilha

Tudo pronto: repertório, ônibus, as batatas dos corais, as relações de quem vai em cada ônibus, as autorizações para a viagem a Recife, para participar em um encontro de corais. Nos ensaios eu lembrava a necessidade do pai ou da mãe (de cada criança) ir ao Juizado para obter a autorização, porque sem ela a criança não poderia viajar.

Vários bilhetes para a mãe da Boneca, (uma coralista de sete anos, tão pequena que os colegas apelidaram de Boneca), que resistia em não ir ao Juiz de Menores para obter a autorização da viagem. Ia um bilhete para a mãe de Boneca e a resposta era sempre negativa, mesmo que eu afirmasse já estar pronto o mini enxoval para a viagem. Valeu a luta porque um dia a mãe da Boneca foi à noite em minha residência, que ficava do outro lado da lagoa de Messejana. Foi uma conversa boa e a mãe continuava negando a possibilidade de ir até o Juizado. Foi aí que eu argumentei: - Um dia a senhora vai levar a Boneca para conhecer Recife?

Parece que ela sentiu o peso de minha pergunta e acabou dizendo que iria no dia da viagem ao Juizado. Fiquei feliz e todos de minha família também, uma vez que todos (mais próximos) da comunidade participavam do que acontecia no Pólo .

Todos já a postos para a viagem, quando recebi um telefonema do Juiz me falando que a mãe de uma garotinha estava saindo de lá com a autorização. Aguardamos a chegada da mãe e da Boneca que foram recepcionadas com palmas de alegria e emoção.

Durante a viagem de ida e na estada no Hotel Guararapes (era a primeira vez que nos hospedávamos em Hotel e foi uma grande festa), como também na volta, Regina, uma aluna que demonstrava sempre muita responsabilidade, ficou responsável pela Boneca, tendo em vista que éramos cento e quarenta (140) coralistas e Boneca, a menor de todas. Eu ficaria com mais segurança em relação aos muitos cuidados.

Passamos três dias no hotel e sempre às manhãs íamos conhecer um parque ou um monumento e no final cantávamos para quem estivesse no local. (Isso além das apresentações oficiais no teatro Santa Isabel, de Recife.) Nestas ocasiões, sempre aparecia sacos de chocolates, balas, biscoitos, enfim era o lanche para fechar a alegria de brincar e conhecer o mundo. Tínhamos, no Recife, um público fiel aos Corais de Messejana: dois corais infantis e o coral jovem - não posso negar a importância desses jovens na divisão de responsabilidades que era imprescindível e de uma necessidade muito grande. Então quer no hotel onde ensaiávamos, quer nos parques onde brincávamos, quer no Teatro Santa Isabel, tínhamos o nosso público torcendo por nós. A alegria era dividida entre todos: cearenses e pernambucanos.

Voltamos, com tristeza no rosto das crianças por deixarem aquela descoberta de mundos diferentes e voltar de novo à simplicidade de suas moradas. Isto eles explicitaram com muita sinceridade. Por isso e por todas as emoções vividas houve um choro coletivo que chegou até os oito motoristas dos ônibus (eram quatro ônibus, dois motoristas para cada um). Os hóspedes do hotel também choravam, emocionados, sem falar na administração,

camareira, telefonistas, porteiros, enfim todos que conviveram com as crianças e com todos nós, naqueles três dias. Foi um encantamento. E na partida, saudades.

Rezei e pensei: o único jeito para afastar a tristeza é começar a cantar. E assim, todos os coralistas (crianças e jovens) cantaram com lágrimas nos olhos, a tristeza indo embora, se dissipando, enquanto a alegria chegava.

Chegando em Messejana, encontramos uma faixa de papel madeira: - Parabéns pelo sucesso! Descemos dos ônibus e num grande pátio eu entregava cada criança aos pais e familiares que não se continham com tanta alegria.

E Boneca? Pedi à mamãe para ir com meu sobrinho levar a Boneca, porque não havia ninguém esperando por ela. Mamãe foi. Voltei para minha casa e confesso, exausta, encontrando todos à mesa do almoço e chorando. Eu perguntava insistentemente:

- O que houve? Pelo amor de Deus me contem.

Mamãe então falou do encontro da Boneca com seu irmão:

- “Zé, tu não foi passear, mas eu trouxe pra tu, todos os chocolates e doces que ganhei lá”.

Acompanhei a história e choramos juntos. Depois, o que eu deveria fazer era contar da generosidade dela para todos os coralistas, seja grande ou pequeno.

Aprendemos com a Boneca a “PARTILHA”. Pensar no outro enquanto passeamos foi o que aprendemos com a Boneca.

Voltamos aos ensaios e depois de um mês percebi que Boneca estava faltando. Um dia recebi a visita da sua mãe. Desta vez para me dizer que a Boneca tinha um câncer no cérebro e chegou a falecer. Abraçamo-nos e falei pra ela:

- Boneca está no mundo espiritual, e antes de ir, conheceu o Recife, que era seu grande desejo. (Nininha)

Vê-se nesse rondó intitulado ‘Partilha’, além do olhar sensível e da valorização individual do aluno compondo com importância o coletivo, a mediação do educador entre a escola e a comunidade. A participação da comunidade, principalmente nos momentos em que se precisavam mobilizar esforços e carinhos, era visível. A família dos alunos articulava-se para que se realizassem os concertos, para facilitar a ida às viagens. A família de Nininha, como se pode ver, também se envolvia (as irmãs e mãe da educadora), apoiando o trabalho realizado e amparando as crianças que precisassem de ajuda.

O trabalho de sensibilização que se buscava com a música e as vivências todas no Pólo de Música extrapolava os muros da escola, chegando, a princípio à comunidade mais próxima (a família), estendendo-se à comunidade maior (parentes e amigos).

Assim, o afeto era compartilhado, ao modo de uma grande família, cujos laços estreitavam-se (como se pode ver nesta história), a solidariedade se fazia presente, e o amor contagiava a quem produzia música, e a quem era expectador (interativo).

A música da vida era uma composição inevitavelmente coletiva em amplo espectro, digamos... caleidoscópico, em um movimento imprevisível, com formas e cores únicas: amor, respeito, orgulho pela música que se produzia em Messejana.

Trazemos novamente Pareyson (2001, p. 38) apontando **arte e vida como intrinsecamente ligadas**, compactuando com o pensamento de se ver o homem como o centro de todo processo de formação:

[...] arte e vida foram, com frequência, intimamente ligadas. Tem-se dito que a arte acompanha toda a experiência do homem [...], que é ela própria uma forma de vida, a primeira forma do viver humano, a infância da humanidade; que tem uma missão a cumprir na vida humana, contribuindo para a civilização [...], canta as aspirações do homem, acompanha e decide suas lutas, promove seus ideais, educa seu espírito.

Mário de Andrade é também chamado a esse pensar, em que buscamos compreender como se liga música e vida, situando o fazer arte como essencialmente humana, tanto pelo valor de arte mesma, como pela sua operosidade. Assim, revisemos o que o autor nos disse:

[...] está claro que o ser a obra de arte a finalidade mesma da arte, não exclui os caracteres e exigências humanos, individuais e sociais, do artefazer. Pois a Arte continua essencialmente humana, si não pela sua finalidade, pelo menos 'pela sua maneira de operar' (ANDRADE, 1975, p. 12).

Em cada história, muitos ensinamentos e sentimentos realçados, compartilhados: música... vida... arte e vida...morte...saúde... renascimento... Vida que segue!

RONDO 3 - Brincando de Mãe (Procura-se uma mãe)

O Pólo (como costumávamos chamar) tinha uma norma: ensinar aos que não sabem aquilo que aprendemos. Só assim podemos crescer. Este lema era sempre lembrado.

Um dia ouvi choros de uma criança muito menor do que as nossas. Era hora do almoço e o coral começaria logo depois. Fui procurar de onde vinha aquele choro. Vinha do banheiro das meninas. O que encontrei: algumas meninas dando banho, a força, num menininho que tinha mais ou menos 3 anos de idade, que apareceu no Pólo e outra equipe preparava um prato enorme de comida. A criança chorava de frio e de susto.

Eles haviam aprendido que nunca deveríamos deixar passar a oportunidade de ajudar a quem precisa: levaram ao pé da letra, e não deixaram escapar o menininho “sem mãe” que (pensaram eles) precisava de um banho e comida.

Falei depois do cuidado que deveriam ter para atenderem a quem necessita, estabelecendo uma conversinha antes e perguntando o que ele quer ou se quer isto ou aquilo. Foi inesquecível a cena carinhosa e cuidadosa com o pequenino. (Nininha)

Podemos perceber que o diálogo entre educadores e alunos era característica marcante nos movimentos formativos do Pólo de Música. A reflexão sobre os fatos do cotidiano, aqui, deixava clara a intenção da formação humana, como se vê em PROCURA-SE UMA MÃE.

No contexto de Messejana, onde a maioria das mães eram donas de casa atarefadíssimas, o Pólo de Música não se eximia de responsabilizar-se por uma educação (grosso modo) parental, em que as crianças tivessem amparo e acompanhamento individual sobre aspectos que se julgava importante houvesse intervenção, conduzindo uma educação humana, ligando o fazer musical a um zelo de vida.

Resgatamos, aqui, o dizer de Andrade (1975, p. 44), situando a música como fenômeno social, relacionando arte e coletividade humana, trazendo para nós, nesse momento da pesquisa, a noção de responsabilização pela construção coletiva de aprendizados, tendo a música função de articular ações: “Ela sempre foi mesmo fenômeno social, e dos mais interessados mesmo, por causa do seu ritmo dinâmico, unanizador das coletividades”.

PROCURA-SE UMA MÃE traz o respeito à individualidade, o respeito e observação ao querer do outro, fortemente identificáveis, na forma de reflexão e aprendizado de vida.

3.2 Canções de Viver – Aprendendo lições sobre a auto-gestão no Pólo de Música

Não havia servente no Pólo de música. Isso fazia parte do pensamento pedagógico da escola, contrariando a cultura de se atribuir às tarefas domésticas o estigma de serem menores ou menos importantes, portanto delegadas aos “serventes”, entendido aqui o termo com o

caráter de servidão submissa - “o que serve”. Também pelo fato de se perceber a vergonha que alguns jovens do Pólo de Música tinham de carregar seu próprio lixo, de sua própria casa, o que foi relatado e percebido em conversas sobre os cuidados com o lixo e o meio ambiente.

Essas conversas eram constantes no Pólo de Música entre professores e alunos, envolvendo assuntos os mais diversos sobre os quais se considerasse a urgência no sentido de se chegar a um entendimento de ações e conscientizações. Aqui, reportamo-nos a Paulo Freire, quando este nos fala da significação do *discurso formador*, referindo-se mesmo à questão da responsabilização do educador em criar uma mentalidade também de responsabilização por parte do educando em manter a limpeza, a *boniteza* do ambiente escolar, na valorização e zelo pela ‘materialidade do espaço’. Freire (2007) assim nos fala:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2007, p. 45)

Sendo assim, não havia nenhum funcionário contratado para estas funções, sendo as tarefas de manutenção e limpeza do Pólo de Música, divididas entre os participantes da escola, alunos e professores, numa distribuição acordada entre todos.

Elencamos algumas histórias (ou relatos) que nos dão um panorama de como era tratado o assunto da divisão de tarefas no Pólo, como também do projeto que se ia instituindo, desde as tarefas mais corriqueiras e simples, das reuniões com a participação de todos, à articulação de cursos e palestras que seriam importantes para o crescimento dos alunos... Tudo, enfim, que dizia respeito aos movimentos formativos do Pólo de Música, era coletivamente pensado e executado, traçando, assim, o contorno de cooperação e responsabilização pelo bem comum que caracterizava o projeto em curso.

Comecemos por um relato de Nininha:

I

Como foi importante para o movimento cultural de Messejana, aquela casa que buscava o aprimoramento musical e humano para crianças e jovens. Tudo era transparente e havia reuniões periódicas onde todos podiam opinar. Ganhamos um canto para trabalhar com mais segurança e ampliar o pensamento coletivo.

Havia mensalmente concertos que Eunice denominou de “Encontros com a Comunidade”. Aconteciam aos sábados quando os pais, parentes e outros professores podiam comparecer. Era num ambiente singelo onde afluíam os sons tocados, percutidos, ou cantados, exposição dos brinquedos e dos trabalhos de artes plásticas ou teatro de bonecos.

Era tão rico, tão harmônico, como as peças executadas ou construídas pelos alunos.

Tínhamos espaço também para trazer pessoas que enriquecesse nossa prática: como o curso do Paulinho e do Anderson, professores da Escola do Milton Nascimento, em Minas; o curso de brinquedos populares realizado com Lídia Hortélio, os cursos da Funarte que nos orientavam para uma abertura maior entre nós professores e monitores, visando o crescimento de todos e principalmente de nossa clientela.

Criamos um sistema de cooperação e formação de equipes para a organização diária da nossa Escola, porque não tínhamos profissionais da limpeza. Pra mim não era problema ensinar como lavar louça, lavar panelas, cuidar da higiene das salas e banheiro, sem esquecer o nosso quintal. O grande encontro era a chegada dos alunos que estudavam pela manhã com os da tarde: hora do almoço. Simples como nós e trazia o tempero do amor (Nininha, grifo nosso).

Ao lado do inegável sistema de cooperação e responsabilização pelo bem comum, há de se perceber nesse depoimento, a preocupação com a qualidade artística e técnica do trabalho, em que eram oferecidos cursos com grandes profissionais do país, demonstrando uma visão que extrapolava o território de Messejana, situando o Pólo como uma Escola de Música no Nordeste brasileiro, no Estado do Ceará, na Capital Fortaleza, bairro de Messejana, com pretensões de uma formação musical de qualidade, tendo como referência a educação musical realizada nos melhores centros culturais e musicais do país.

Daí, o constante investimento em cursos de alto nível de qualidade, participação dos grupos em eventos locais e nacionais, e o intercâmbio como outros grupos.

II

Devo dizer que testemunhamos momentos de grande alegria na realização dessas tarefas, e que isto resultou num aprendizado de extremo valor para que nos conduzíssemos de maneira mais cuidadosa e humana dentro de nossa casa, na escola, e com certeza, pela vida afora.

Lembro de um dia em que alguém varria a Sala de Aula de Violão, e o aluno mais adiantado de violão estudava uma peça que apresentava dificuldades, e que ele já tocava com muita expressividade, mas, muito aplicado no estudo, realmente dedicava horas praticando, o que se percebia nos resultados conseguidos. Então, nessa hora em que a aluna varria a sala, nem parou de tocar; só levantou os pés para que a aluna varresse.

O fato foi comentado com certo ressentimento, uns acharam um absurdo...:

- Imagine, nem se deu ao trabalho de se levantar, só fez levantar os pés!

Eunice, a professora de flauta, comentou:

- Pois eu acho que devemos relevar o fato, pois todos nós sabemos que o aluno vem de um histórico de vida onde o trabalho pesado é uma realidade para ele desde cedo, e através da música é que ele está conseguindo um refinamento. Nesse caso, há um investimento sendo feito pelo aluno; em outro momento, com certeza ele participará da limpeza, como já o vi fazer outras vezes. O momento de estudo, de concentração, que requer disciplina e esforço do aluno, também deve ser respeitado e valorizado.

Confesso que concordo com ela, pois naquele justo momento, o estudo, para ele que se destacava pelo empreendimento e performance, era prioridade - na música e na vida. Essa seria uma justa exceção à regra? (Jornal da pesquisa).

III

Também não havia porteiro na escola: os portões estavam sempre abertos, e o controle de entrada e saída era de todos (e de cada um). Tudo dependia das necessidades, como veremos na história a seguir:

As crianças jogavam com o portão aberto e com muita energia tomei a bola quando vi que uma das crianças corria para a pista a fim de evitar que o carro estourasse a bola tão querida no jogo de queimado.

Houve a merenda da tarde e chamei para um ensaio extra naquele dia. Eles não atenderam ao meu chamado então perguntei o que estava acontecendo. A resposta: greve! Estávamos passando por um período de greve nas escolas por conta de salários dos professores. Greve para o coral, responderam mais forte. Então eu me lembrei da bola.

- E como vamos resolver?

- negociar.

- *Em que termos*
- *Você devolve a bola e nós prometemos que o portão jamais ficará aberto.*
- *Se vocês quebrarem o contrato eu darei a bola para a primeira criança que passar pela rua.*

E assim daquele dia em diante eles nem abriam e nem deixavam ninguém abrir qualquer dos dois portões enquanto jogavam. (Nininha)

Embora estejamos aqui tratando das questões mais práticas da auto-gestão, não nos podia passar despercebido o caráter do diálogo, da interação entre alunos e professores, explicitados nas histórias. A liberdade de expressar seus pensamentos e necessidades por parte dos alunos... A construção imaginária das inter-relações... Ouvir as crianças, procurar compreendê-las, valorizar seus posicionamentos, isso consideramos de fundamental importância. Era um projeto que se construía a partir do que emergia como necessidade, através dos diálogos também.

Nessa história, o teor político do diálogo e do consenso é notável, num exercício de argumentação, liberdade de expressão e posicionamento em situações que exijam escolhas e acordos em que prevaleça o bem comum. Dessa forma, ligamo-nos novamente ao pensar de Paulo Freire sobre o espaço pedagógico e suas construções significativas pautadas na solidariedade entre educadores e educandos:

Afim, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagens democráticas se abrem na escola (FREIRE, 2007, P. 97).

Dessa forma, pudemos ver através das histórias aqui construídas com os fios da sensibilidade, como se delineou de forma autônoma o projeto significativo do Pólo de Música de Messejana: uma criação imaginária histórico-cultural de inestimável valor, que trouxe à comunidade local, uma nova forma de viver, exercitando novas formas de (con)vivência, construindo suas histórias a próprio punho, fortalecidos pelas mãos que se davam numa ciranda solidária, tendo a música como pano de fundo das histórias de vida que foram sendo escritas ao sabor das sonoridades dos corais, das flautas e violões em Messejana.

3.3 Cantando a Vida - O desafio dos Corais

Cantar é, por um lado, aprender a conhecer-se: a criança vai descobrir o instrumento maravilhoso que é seu corpo, sua postura, sua respiração, a disciplina da emissão do ar dentro de vibração que lhe dão o senso do equilíbrio e da beleza. Vai aprender que o verdadeiro amor é a convivência harmoniosa. E o faz, no Coral, através da adequação da voz à voz do grupo, do cuidado de cada um em contribuir para a melhoria do conjunto, da melhor finalidade pessoal possível a serviço da beleza comunitária. Imagine-se o que uma aprendizagem como essa pode refletir na vida de cada dia... (Luiza de Teodoro – Professora. de história da UFC, apud PORTO, 1985)

O cantar, como elemento de musicalização e sensibilização, é tomado nos processos de formação musical, como a atividade primeira a ser explorada, pois que escava e traz à tona a música produzida no próprio corpo, e a partir dele, acionada pela respiração e pela complexa e sensível engrenagem do aparelho fonador, que reproduz nosso próprio som, nossa linguagem que diz quem somos (mesmo nos nossos sons silenciados – nos nossos silêncios).

Schafer (1991, p.207), em seu capítulo intitulado “Quando as Palavras Cantam”, nos conta de sua experiência realizada com crianças e adultos, utilizando exclusivamente a voz, como forma de valorização e conscientização do instrumento primeiro, partindo do qual a música e suas teorias todas foram sendo formatadas – a música nasce no homem. O autor diz:

Assim como o arquiteto utiliza-se do corpo humano para conceber as escalas de suas estruturas de vida cotidiana, a voz humana, em conexão com o ouvido, deve fornecer os referenciais para as discussões sobre o ambiente acústico saudável. Tragicamente ainda não compreendemos este fato.

E referindo-se ao silenciamento ao qual o mundo moderno nos impõe, quando toda a produção é externa ao homem, incluída aí a musical, Schafer (1991) diz, em relação à nossa produção vocal, que “Os pesquisadores têm observado que há muito mais modulação colorida nas vozes dos povos primitivos do que nas nossas”. O canto coral, então, vem a ser instrumento ímpar no resgate da produção vocal como a primeira e mais importante do fazer musical.

Os corais de Messejana tiveram como desafio inicial, o movimento de instalar uma mentalidade de aceitação de uma atividade artística que era exterior à cultura local corrente. Com a certeza de que é possível transcender à realidade que se nos apresenta como definitiva,

os corais começaram a tomar vulto, a crescer em qualidade, dado o envolvimento de todos na atividade que se tornou o centro dos fazeres musicais em Messejana.

No início, pequenos grupos prenunciavam o que se queria implantar.



(Fonte: acervo particular de Nininha)

Vieram, então, as apresentações na comunidade, nos encontros de corais da cidade, as viagens para fora do estado... Cada desafio era encarado como um crescimento individual e do grupo, que se tornou referência em qualidade musical no meio cultural do país. “*Parecia um sonho!*” (JP).

As passeatas de Natal foram momentos de muita significação para os corais e para a comunidade, que recebia o presente dos cantos natalinos. Sendo assim, selecionamos alguns momentos significativos desse evento, simbolizando e deixando que se veja um pouco da emoção e significado que o canto coletivo trás, em um contexto educacional que valoriza o humano, o sensível, deixando-se entrever o caráter de produção e estesia da música, na relação da escola com a comunidade – *público caro para nós!* (JP)

Viajemos nessas histórias que Nininha nos conta, dando o tom de emoção e apreço pelo trabalho realizado!

Quais Menestréis, os coralistas levavam às comunidades de Messejana²⁰ as alegrias do Natal...

²⁰ Aqui referimo-nos à grande Messejana e adjacências. Messejana tem uma extensão territorial muito grande, e há projetos para que se torne Município, também por conta da Indústria que garante independência econômica considerável.

I

Cada ano era escolhido um bairro da periferia de Messejana para cantarmos as melodias natalinas, desejando a todos as bênçãos do Menino Jesus.

Saíamos do Pólo mais ou menos às 23 horas quando todos dormiam e o silêncio como nosso companheiro. Íamos a pé até o local escolhido. Planejávamos as idas e vindas, as paradas, o repertório. Os jovens tinham o seu dia e as crianças também.

Para nós era tão importante cantar para os que não freqüentavam os teatros por isso íamos cantar para eles. De quando em quando ouvíamos “obrigado”, “bonito”, ou uma pessoa que saía para nos agradecer. Era uma emoção grande passar por casas tão simples, tão pequenas que imaginávamos estar num presépio e cantávamos com todo o carinho. Era um grupo cantando a 4 vozes e outro tanto ouvindo e se emocionando com o presente que recebiam : canções que não saem no rádio. Cantávamos mais ou menos durante 2 horas com pequenos intervalos. Nada mais importante para nós do que repartir as alegrias do Natal.

II

Em uma das passeatas com as crianças tivemos como companheiro um moço que estava embriagado. Dirigi-me a ele e falei com muito cuidado: “Amigo, as crianças vão cantar e vamos andar muito pelas ruas em completo silêncio.” Ao que ele me respondeu: “Professora eu prometo que ficarei em silêncio. A senhora vai ver”. Fechado o contrato, saímos. Cantamos muito lindo e as crianças ficaram felizes. Feliz fiquei eu, ao ver o trato do moço ser cumprido. Beleza sentir que vale a pena confiar e dar chances para que o outro se realize.

III

Em uma das passeatas de Natal tivemos uma grande surpresa. Estávamos concentrados, cantando e percorrendo o bairro, quando de repente nos aparece um casal com uma criança no colo: “A Sagrada Família”, ali, ao vivo.

Formamos um semicírculo, deixando o casal com a criança, no centro. Emocionados, continuamos nosso canto, ali parados e vivendo o sentido maior do Natal: aceitação e respeito ao outro (Nininha).

O *saber negado* a que nos referimos anteriormente vê-se aqui representado, quando a música dos corais era levada à própria comunidade, às pessoas que não teriam, de outra forma, ao acesso à música de qualidade. Esse fato lembra-nos as andanças de Villa-Lobos pelo interior do país, na tentativa de aproximar o povo da ‘grande música’, como nos falou Negwer (2009, p. 1919).

Sob outra ótica, agora, as histórias nos revelam como a sensibilidade pode ser definidora dos momentos de relação do ser social, em suas atividades no contexto onde se insere. O olhar sensível fez com que a música tivesse dupla significação, ligando os sentimentos, no caso dos corais, de quem canta e de quem ouve. A música se dá a vivenciar, tanto a quem a produz, como a quem aprecia. Resgatamos, aqui, o que nos disse Gainza (1988, p. 33): “[...] quanto mais completo o campo pessoal mobilizado pelo sujeito que produz a música, tanto mais amplo será o âmbito de ação sobre os sujeitos receptores [...]”.

A mediação do condutor das ações (o educador musical), ligada à ação dos cantores que dão corpo à obra musical, completa a missão da obra de arte produzida e recepcionada. Desafio vencido. Obra de arte completada.

Este, o Desafio dos Corais...

3.4. Flauta, Sopro, Vida...

A flauta que produz esse tom fundamental [...] tom dominante supremo, resplandecente, amarelo, leva o nome genérico yo, que significa “música”, da qual esse instrumento é o regulador. [...] Ainda hoje em dia, todas as vozes e instrumentos musicais são afinados de acordo com essa base, todas as medidas líquidas são determinadas a partir dela, tudo que se relaciona à divisão geométrica de superfície se mede com base em sua extensão, assim como a dimensão dos sólidos,, extensão e peso.[...]é pelo estudo desse fundamento, cuja forma na flauta que o produz permaneceu invariável por oito mil anos, que podemos conhecer as idéias dos fundadores desse império, perceber sua ligação com as leis que regem o Universo, e até mesmo apreciar a intensidade exata que davam a sua canções na escala musical [...] o número mais comumente reverenciado

era o 7, formado pela soma do 3 e do 4. Ele era considerado, nos santuários de Tebas e de Elêusis, como símbolo da Alma do Mundo, desdobrando-se no seio do Universo, dando-lhe vida. [...] essa alma, distribuída por 7 esferas do mundo, as quais ela movimenta e anima e das quais ela produz os tons harmônicos, foi emblematicamente designada pelo número 7, ou figurativamente pela flauta de sete furos nas mãos de Pan, o deus do Universo (D'OLIVET, 2004, p. 68).

Esse texto de Fabre D'Olivet / 1767-1835, fala do sistema musical chinês, criado desde dinastias remotas, realçando a importância das medidas da flauta (diâmetro, orifícios) para todo o sistema de medidas desta cultura. Essa informação reforça nossa idéia da simplicidade e ao mesmo tempo riqueza da flauta, primeiro instrumento de sopro dos povos primitivos, pouco modificado, e usado até hoje como instrumento de iniciação musical, e suas (re)elaborações mais sofisticadas – a flauta transversa.

A flauta é instrumento que oportuniza uma internalização, um encontro de cada um com seu próprio interior, numa construção intimista, única, centrada no próprio manuseio, apreensão, dedilhado, sopro, sonoridade... Enfim, na riqueza implícita contida em um instrumento tão simples! A individualidade construída! Mesmo no conjunto, o individual é mais presente, somando-se às outras individualidades - a harmonia do grupo.

Sabe-se que a onda sonora, resultado da vibração do ar produzida por um articulador, (uma criança tocando uma flauta, por exemplo) reverbera e se propaga em ondas, expandindo e tornando o som audível dentro de uma determinada esfera, cujas frequências modificam o universo circundante... A música. Ciência e Arte caminhando juntas nessa elaboração e manipulação do universo sonoro, misturando frequências sonoras e variações rítmicas – Criação!

No Pólo de Música de Messejana, a Flauta Doce era o instrumento de introdução das crianças e adolescentes (que já tinham a prática do canto) numa decifração significativa da leitura e escrita musical – a leitura de partitura, como consta na configuração de qualquer escola regular de música pelo mundo afora.

Tocar um instrumento demanda várias etapas de um processo particularmente único, aparentemente simples e lúdico, mas certamente bastante elaborado, pois depende do empreendimento de cada um com seu instrumento, numa construção e descoberta individual, o que, por sua vez, aciona novas conexões cerebrais: o manuseio inicial do instrumento, o dedilhado, as notas, o som articulado e produzido, a apreensão da leitura musical, a decifração de músicas, inicialmente mais simples, adiante, mais elaboradas, e nesse avanço,

possivelmente nascerá um instrumentista. E se assim não se der, mas, certamente será aguçada a musicalidade de uma criança.

O professor é o desencadeador e condutor do processo. Ele é que apresenta o mundo da música aos seus alunos, numa mediação que dá o tom do movimento formativo que é dado a acontecer: o instrumento, a fusão instrumento-aluno, os parâmetros do som, a teoria e técnica, o repertório, a ligação da música ao universo do aluno, o estímulo para seguir, avançar, evoluir, dentro de perspectivas imaginárias criadas por ele (o professor) em sintonia com o aluno e seu mundo. No mais, é o aluno e o instrumento: universo individual, individuação, introspecção necessária à elaboração complexa que é aprender a tocar um instrumento, construção imaginária individual, para posteriormente somar-se a outros, nos conjuntos musicais. Riqueza imensurável! Modificação da paisagem sonora do ser em formação, e conseqüentemente, do seu território, extrapolado, expandido para outros mundos: tocar um instrumento é (ou pode vir a ser) um caminho inimaginavelmente amplo. Criação histórico-social!

A particularidade das sonoridades executadas pelas flautas em Messejana era o repertório, composto de músicas folclóricas e regionais, cujas melodias nos eram familiares, e iam sendo apresentadas de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Cirandeiro - Pé de Manacá - Oh, Mana, deixa eu ir! – O Cordão dos Puxa-sacos e Taí (marchinhas de carnaval) – Vem Vindo (choro - já mais elaborado)... Músicas de culturas semelhantes, mas já com sonoridades mais específicas como as latino-americanas: Huaiano de Sicuani; Canten, senhores cantores; Huaiano de Huancarama... Extrapolando geograficamente e temporalmente o universo musical local, as Danças Antigas: Marcha da Corte Real, Pavane, Galharda,.. A leitura de obras de grandes compositores, revelando as possibilidades ilimitadas do fazer musical, exigindo novas elaborações mentais para a execução e interpretação: Bartock, Bach (Fuga), Haendel... Quem poderia imaginar essas obras reproduzidas em Messejana? Pode-se compreender o que representa esse descortinar da música na aridez de um bairro de periferia? Minha fala, aqui, é dita com a intimidade de quem traz arraigada em si essas sonoridades construídas em Messejana, e traz hoje, o olhar da educadora musical e flautista que sente e atualiza a riqueza dos movimentos formativos resgatados nesse estudo – reflexão do vivido (JP)

Aprender a tocar um instrumento, ao que se pode perceber, é abrir espaço para se *tocar a vida* de forma diferente, mais rica, somar os sons nos grupos instrumentais, somar as empreitadas que a vida coletiva exige, postar-se no mundo em outra dimensão – agora sujeito com atribuição musical, criadora de arte e de vida – transformação do real.

Entendemos, assim, que a ação docente é prioritariamente definidora dos resultados dos processos empreendidos em torno da educação musical, conforme buscamos aqui compreender.

*Fazer da areia, terra e água uma canção
Depois, moldar de vento a flauta
que há de espalhar esta canção
Por fim tecer de amor lábios e dedos
que a flauta animarão
E a flauta, sem nada mais que puro som
envolverá o sonho da canção
por todo o sempre, neste mundo*

(Poemas de Dezembro de Carlos Drummond de Andrade, 1981)

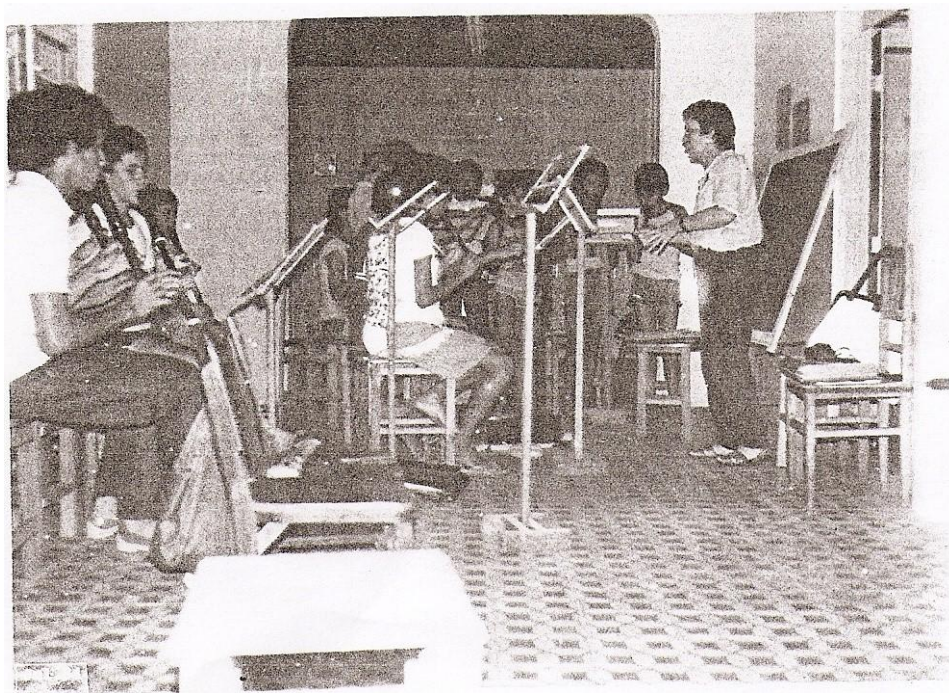
Drummond (1981) descreve em seu verso, extraído dos seus Poemas de Dezembro, uma construção musical bela através da flauta, realçando a ação de *animar* a flauta, o que denota a ação humana de investimento necessária para que “*lábios e dedos*”, movidos pelo *amor* (implicação, comprometimento, conhecimento) possam produzir a beleza da canção.

O verso de Drummond traduz, ainda, toda a beleza, poesia e significação que os processos significativos em música podem desencadear, quando imbuídos do amor essencial, e reafirma o nosso pensamento sobre a mediação do educador como definidora dos resultados que se possam conseguir, quando há a responsabilização pelo delineamento da formação que se dá a acontecer. Há que se “*tecer de amor lábios e dedos que a flauta animarão*”: um menino, uma flauta, as mãos, o sopro, o desejo de tocar... O professor vem completar o círculo de construção do saber, sendo o mediador entre o educando, a flauta e o mundo, sendo o amor (ainda que velado) o sentimento fundamental nessa inter-relação. Implicação!

O Grupo de Flautas do Pólo de Música de Messejana, regido pela professora Maria Eunice Moura Silva, criou feições particularmente especiais, criação imaginária histórico-social: várias gerações de crianças que se puseram a manusear uma flauta doce, a soprar sopros de buscas sonoras individuais, seguindo as orientações da mestra, mas construindo sons muito peculiares (*cada pessoa tem seu som particular e inimitável*), adequando-se aos outros sons no Grupo, seguindo as leituras das partituras a duas, três, quatro vozes... Alguns passaram para a flauta transversa, cujos recursos são mais amplos, permitindo outras elaborações, possibilidades mais avançadas.

Essas perspectivas traçadas sobre a flauta no Pólo de Música vieram das conversações da coleta de dados, como também da recolha e reflexão de minha memória do vivido significativo no aprendizado da flauta. Falar do Grupo de Flautas de Messejana, da professora Eunice Moura, minha primeira professora de flauta, dos meus amigos todos que compunham o Grupo (acho que lembro de todos: Regina, Will, Silvana, Lucileuda, Edvan, Jander, Piauí, Altair, Deyves, Deysa, Lucinha), onde partilhávamos a música e a vida, é uma emoção muito especial, e esse processo trago arraigado em mim. A flauta tornou-se para mim... Sopro, vida, minha vida. A flauta transversa, (na qual a Eunice também me ensinou os primeiros passos, os primeiros toques), é minha companheira nas rodas de choro do Recife, em Fortaleza... Quero tocar choro ainda na Lapa, no Rio de Janeiro, reduto do choro... de Messejana para o mundo. A música ampliando de forma imensurável os horizontes dos sonhos (JP).

Ensaio do grupo de Flautas com a profa. Eunice Moura



(Fonte: acervo particular de Nininha).

Adiante, tocar flauta virou profissão, instrumento de trabalho, aos que se tornaram monitores e depois educadores musicais. Multiplicação dos saberes no cotidiano de trabalho.

Da mesma forma que se deu na formação dos coralistas em Messejana, também a flauta extrapolou a individuação, iniciando-se a multiplicação dos saberes, característica tão marcante nos processos formativos (musicais e humanos) no Pólo de Música.

Sobre a monitoria de flauta doce no Pólo de Música, em que os monitores eram preparados para a atividade profissional em música, Eunice Moura fala da importância que esse processo representou para a educação musical em Messejana, e esboça seu entendimento

de que assim se deveria proceder em todas as escolas regulares: a música experienciada como componente de formação humana, sendo os profissionais preparados em torno dos saberes inerentes ao educador, de forma a dar significado à própria formação profissional e humana, e à sua atuação enquanto educadores musicais. Eunice lembra a facilidade de se implantar aula de flauta doce nas escolas públicas, citando, “*entre outras questões, como a facilidade de manuseio, o baixo valor de custo do instrumento. Bastava-se aludir a essa possibilidade*”.

Eunice traz, então, sua percepção sobre a formação do educador musical no Pólo de Música, contextualizando seu pensamento em relação ao que se deveria esperar deste trabalho nas escolas regulares:

Então, eu vejo a qualidade do trabalho que fazíamos no Pólo de Música, com tempo integral... As escolas e a prática de ensino deveriam ser em tempo integral. Na minha época lá na universidade, ainda não tinha essa questão da obrigatoriedade da música nas escolas, como foi decretado recentemente. Então, aí é que os alunos se distanciavam desse contexto de responsabilização com a prática docente. Os discursos eram do tipo: “eu estou aqui para conseguir um diploma”, ou “estou aqui para ser músico, e não professor”. Essa falha na formação nas licenciaturas continua muito forte.

Essa fala da professora Eunice demonstra a seriedade com que a formação musical (e humana) era levada a sério no Pólo de Música, sintonizando o que ali era realizado, com as perspectivas do espaço acadêmico da universidade, sobre o que se pensava ser o mais acertado para a formação de educadores musicais.

Refletindo sobre esse espaço da pesquisa, através da busca empreendida em torno das atividades de flauta doce realizadas no Pólo de Música de Messejana como componentes do projeto de musicalização e sensibilização de crianças, jovens e adolescentes, pudemos sentir o comprometimento depositado neste fazer musical significativo, a doação de trabalho e vida na inter-relação dos processos formativos musicais e humanos (o educador, os educandos, a música – o instrumento) e que a musicalização através da flauta, atividade riquíssima no contexto do Pólo de Música, deixou naqueles que tiveram a oportunidade de vivenciá-la, seu sopro de musicalidade e vida. Flauta... Sopro... Vida.

Criação imaginária histórico-social – multiplicação dos saberes
 Coral e Grupo de Flautas do IFPE – 2009 - De Messejana(1981-1989) para Pernambuco



(Fonte: Autora)

3.5. Multiplicando Saberes – a aprendizagem de trabalho como princípio formativo no Pólo de Música de Messejana.

A educação musical tece a trama das vidas dos alunos com os fios da musicalidade: o aluno, sendo a agulha, varando caminhos, conduzido pela mão hábil do mestre que lhe empresta a linha do som, a princípio tênue, adiante firme e delineadora da composição conjunta, solidária, harmoniosa. A mão do mestre, então, no adiantado do tecido, entrega ao aluno a agulha, como se entrega uma batuta, para que este siga agora não mais como agulha, mas como mão, tecendo e multiplicando saberes (JP).

À medida que avançavam os estudos e o crescimento musical dos alunos do Pólo de Música, foi-se sentindo a necessidade da ação formadora de novos educadores musicais: novos regentes, novos professores de flauta, de violão, pois a demanda de alunos aumentava e as escolas do bairro e adjacências solicitavam aulas de música para seus alunos. O saber musical estava instaurado como um pertencimento à comunidade, que agora solicitava a

socialização mais ampla desse saber que fora resgatado e agora era uma realidade na comunidade. A socialização começava entre os próprios monitores e demais alunos do Pólo:

A gente tinha essa coisa de “quem aprende passa pros outros”. Foi assim que a gente se capacitou mesmo. Quando começamos a ir pras escolas foi então que conseguimos olhares prá gente. Passamos a ter merenda, a ter como comprar os instrumentos. E lá no Pólo, com o Coral da Nininha a gente aprendia. E conseguimos outros instrumentos além das flautas – o violão, instrumentos de percussão... (Regina Gadelha).

Percebe-se nessa fala, o entendimento de que os olhares de valorização sobre o trabalho começavam a ser significativos, inclusive por parte do poder público, que já começava a corresponder às necessidades básicas da escola como merenda e instrumentos. Os saberes extrapolavam os muros da escola e já criavam expectativas.

Assim, iniciou-se o movimento de monitoria, em que os alunos mais adiantados musicalmente, além da troca mútua de saberes, tinham aulas de regência e prática coral, de prática de musicalização infantil, estudos mais avançados no instrumento, na leitura de partitura, harmonia. Era inevitável o movimento de formação de novos educadores musicais. O fazer musical crescia em número e qualidade, multiplicando-se e urgindo gerar novos frutos. Nininha relata assim sobre a monitoria:

Estes monitores recebem orientação de regência, estudo de partituras, repertório, técnica vocal para crianças e outras atividades rítmicas e sonoras que possam desenvolver com as crianças, além das observações que fazem no coral infantil que dirijo. [...] Neste trabalho, constata-se o processo de formação de futuros professores dentro de uma linha de ação mais atuante e revolucionária, enfrentando todas as dificuldades por um bem maior: a criança (PORTO, 1985, p. 22).

Hoje, esses monitores formados no Pólo de Música e posteriormente tendo seguido sua formação na graduação em Música, contam (ao que nos mostra esta pesquisa) doze deles que concluíram a Licenciatura em Música e atuam como educadores musicais em um grande projeto de Corais Infantis nas escolas públicas do Ceará – o Projeto Um Canto em Cada Canto – como também em escolas particulares de Fortaleza.

Percebemos que essa expansão começou sem muitas pretensões, de forma natural, ainda nos primeiros momentos da prática profissional dos monitores, como podemos ver no depoimento da ex-aluna Regina Gadelha:

*Quando fazíamos o trabalho **como era para ser**, começou-se a querer muito o coral. Tanto que chegou uma época que atendemos outros espaços que não as escolas. Teve um tempo até que fui a Sobral e mantive corais por lá. Por dez anos. Em Santa Maria, era no mato. E fazíamos todo um apanhado dos inícios dos corais das escolas e comunidades. (grifo nosso)*

É fato que os saberes que compõe a bagagem de um educador, somam seus saberes intelectuais aos saberes sensoriais e experienciais, expressados em suas representações enquanto ser social. A expressão “**como era pra ser**”, do depoimento acima, denota a preocupação com a qualidade do trabalho. Aqueles que tiveram a oportunidade de participar das experiências dos movimentos formativos do Pólo de Música de Messejana e tornaram-se educadores, muito provavelmente levarão a seus alunos todo o aprendizado de música em conexão com a vida, fazendo daquela, mediadora de uma ação educativa musical significativa, pois pautada no centro de todo processo formativo: o educando.

Era dessa forma, relacionando música e vida, que se pautava o caminho formativo dos monitores, sempre em sintonia com a sensibilidade:

No começo a gente aprendia vendo o coral da Nininha com as crianças. E também a gente tinha aulas com a Nininha. E também se trabalhava tanto o aspecto da música como os outros momentos, o aspecto social de cada criança. A música sempre vai ser para nós um condutor para que cada um desperte sua sensibilidade. (Regina Gadelha)

Nessa perspectiva, a relação ternária educador/educando/música tem o timbre da sensibilização como fio condutor das inter relações, aos moldes do que foi vivenciado, e que agora é dado à reflexão: os movimentos formativos significativos – criação imaginária histórico-social no Pólo de Musica de Messejana.

No nosso modo de entender a educação como sendo multiplicada em ondas, pontuamos a formação da então educadora/pesquisadora, ex-monitória do Pólo de Música, hoje, levando a bagagem de sua formação humana e profissional a seus contextos de trabalho, buscando compreensão, nesse estudo, sobre os sentidos e significados implicados em torno do fazer educacional.

Comecei a dissertação partindo de minhas implicações, vou chegando ao final focando novamente no ponto de partida. Não há como não me emocionar ao ver diante de mim, minha própria história de vida e formação, como num filme, onde assisto na tela, a todo um passado que se faz presente, diante da observação distanciada, mas, totalmente implicada nas sonoridades que ficaram gravadas no imaginário de minha criação histórico-musical-social. Os sons que ouço reproduzidos por meus alunos

reportam-me às sonoridades de outrora, atualizadas assim em minha reflexão: a aluna que se tornou educadora, apaixonada pela profissão, amadurecendo e fundamentando-se através da leitura e da prática cotidiana... como forma de reflexão (Jornal da Pesquisa).

Delineada dessa forma, a multiplicação dos saberes legitima o que entendemos como fundamental nos movimentos formativos: a saída do aluno da condição de objeto para a de sujeito social, (re)inventando seus aprendizados no seu cotidiano de trabalho, sob a forma de criação imaginária histórico-social.

É comum me perguntarem como vim “parar em Recife, porquê, para quê? Minha resposta, depois de refletir e me perguntar também ; como, porquê, para quê vim para Recife? Busco em mim mesma e encontro resposta: -foi através das vozes das crianças de Messejana. Como assim? Explico: - em uma das vindas dos Corais de Messejana, quando eu ainda não participava do coral, uma autoridade na platéia ficou encantada com a qualidade das vozes das crianças de Messejana. A irmã desta autoridade, era professora de música em Recife, e também se encantou com o trabalho e com os relatos sobre o funcionamento dos corais em Messejana, o desejo de criar a escola de música, a dificuldade de realização do trabalho por questões sociais e políticas, as dificuldades para realizar as viagens... Ganharam, assim, hospedagem em um excelente hotel em Recife (a autoridade providenciou isto). Anos depois, em 1989, esta professora de música do Recife convida Nininha para trabalhar em uma escola de elite em Recife: - quem faz um trabalho naquele nível com crianças de periferia, o que não fará em uma escola com toda a estrutura disponível! - disse a professora. A resposta de Nininha: - não tenho interesse de me ausentar do trabalho de Messejana, mas tenho dois alunos que poderão realizar o trabalho com muita competência e responsabilidade. Eu assino embaixo por eles. Viemos eu e Luis trabalhar em Recife, hoje, contando 22 anos aqui. Em 1995, prestei concurso para professor da Escola Técnica Federal (hoje IFPE), onde trabalho há 16 anos, com canto coral e flauta doce (JP).

A multiplicação dos saberes, ao que entendemos, tem íntima ligação com a qualidade do trabalho musical realizado em Messejana, o que garante aceitação, adesão e apoio, por parte dos espaços e pessoas que conhecem o trabalho do Pólo de Musica de Messejana, hoje realizado, também, em diversos espaços, pelos professores que tiveram lá sua formação inicial (musical e humana).

Corais do colégio Santa Maria - Recife – Brasil / 2010



(Fonte: Autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Conjugando música e vida, buscamos nessa pesquisa capturar o que de mais significativo foi realizado nos movimentos formativos do Pólo de Música de Messejana: a valorização do Ser Humano como centro de todo processo educacional, e cuja *mediação* do educador musical foi irremediavelmente definidora da configuração das experiências formativas significativas, ao que pudemos observar através dos relatos de histórias de vida.

Nosso olhar perscrutou dentro da relação ternária educador-educando-saber (música), a fala dos alunos, o dizer dos educadores, as inter-relações, sem, no entanto, deixar de considerar o valor da matéria musical no que ela traz em si enquanto arte ligada aos sentimentos humanos, ao inconsciente do ser, o que a dimensiona como saber supremo, pois que intrínseco ao homem. Não fosse assim, estaríamos contradizendo esse valor da música, ressaltando apenas o processo, sem a especificidade que a educação musical encerra em si, por tratar de matéria artística.

Contudo, o que buscamos compreender na nossa reflexão sobre movimentos formativos em música, foi que, apesar da tendência do senso comum entender que, em qualquer contexto onde a música seja o saber presente, ali teremos formação e transformação humana de qualidade, na realidade, nem sempre assim acontece. O que nos inquietam nesse pensamento, são os processos formativos que priorizam o “virtuosismo” do aluno, o que representa apenas uma das dimensões do fazer musical (como já nos disse Mário de Andrade), talvez a mais perigosa no sentido de que “pode tornar o artista uma vítima de suas próprias habilidades, um ‘virtuose’ na pior significação da palavra, isto é, um indivíduo que nem sequer chega ao princípio estético [...]” (ANDRADE, 1975, p.15). Isto vem a ser a música dissociada de suas “virtudes sociais pra se tornar simplesmente passadismo ou, se quiserem, ‘academicismo’ [...]”, como nos diz o autor.

A compreensão a que pudemos chegar a esta altura da pesquisa, através dos relatos de histórias de vida dos sujeitos eleitos para esse estudo, é a de que os movimentos formativos realizados no Pólo de Música de Messejana entre os anos de 1981 a 1989 tiveram significação formativa ímpar, levando os participantes da experiência a vivenciarem a música de modo a conjugá-la às suas vidas, dando-lhe (à música) um significado próprio, influenciando nos contornos da cultura da comunidade, tornando-a o centro de seus fazeres no mundo e com o mundo, trazendo-os do “normal” de uma vida na periferia a um acesso digno e ativo na sociedade.

A categoria da *socialização do saber*, tratada no decorrer do estudo, levou-nos a compreender que a *intencionalidade* da educadora Ana Maria Militão Porto, conjugada à de seus alunos, à dos outros professores que participaram da experiência e à da comunidade de Messejana, foi definidora da criação imaginária da música como arte resgatada e devolvida ao contexto de Messejana, e aqui atualizamos o pensamento de Castoriadis (2004, p. 291), quando nos diz que “[...] o saber é um objeto social por excelência [...]”.

Também trazemos Ardoino (2003) e o conceito de *negatricidade* como a capacidade de negação do já posto como real, e a ação para recriação desse real. Foi da ação negatriz da educadora em mobilizar ações, que se criou o Pólo de Música de Messejana, no momento em que a LDB versava sobre a retirada da música como conteúdo curricular das escolas brasileiras: o instituinte em cena – uma escola de música na periferia de Fortaleza.

Nessa perspectiva da criação de um novo real partindo da ação do educador, trouxemos a idéia da *mediação* como delineadora dos movimentos formativos que este empreende, assumindo o centro de condução da relação ternária educador/educando/saber, tendo a clareza da responsabilização que seu fazer imprime na construção do ser social. Pudemos ver, através das histórias de vida coletadas, que no contexto do Pólo de Música de Messejana, os educadores intermediavam o aluno e a música, o aluno e a comunidade, num movimento de busca da *sensibilização* do sujeito. As gerações de alunos que tiveram uma formação no Pólo de Música são representativas dessa formação e transformação do ser social através do fazer musical significativo: música em conexão com a vida.

Na busca de contatar o maior número possível de pessoas que estudaram no Pólo de Música durante o período delimitado para a pesquisa, localizamos doze ex-alunos do Pólo de Música que fizeram Licenciatura em música, e hoje atuam como educadores musicais. Esse dado é muito significativo, tendo em vista a pequena quantidade de pessoas formadas em música por ano nas universidades, como pudemos detectar durante a pesquisa.

A exemplo, encontramos em Penna (2008, p. 139-43) uma pesquisa realizada pela autora em alguns contextos das redes públicas da Grande João Pessoa (PB), sobre o ensino de arte no ensino fundamental, entre os anos de 1991 a 2001. A pesquisa detectou que na licenciatura plena em Educação Artística da UFPB, a habilitação em música é menos freqüente – apenas 11,7% num período de 10 anos. Desses, “apesar de não se ter um levantamento sistemático, é certo que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas”, o que quer dizer que as escolas especializadas em música são priorizadas, em detrimento das escolas de ensino regular.

Tomando como referência esse parâmetro, percebemos que num período mais curto (1981 a 1989), o Pólo de Música, uma escola de periferia, formou doze alunos, que hoje atuam na rede pública de ensino. Isso é um dado considerável em termos quantitativos, principalmente pela questão da não valorização da música enquanto profissão, e enquanto saber designado ao currículo geral da escola regular.

Pensando agora no valor atribuído pelo poder público à música, e em como se deu a continuidade dos trabalhos no Pólo de Musica, esbarramos em um dado infeliz: em 1989, o poder público municipal de Fortaleza confiscou o prédio onde funcionava o Pólo de Música, e onde hoje funciona a Administração Regional VI de Messejana. Entendemos que isso denota a fragilidade que gira ainda em torno da valorização da música como saber necessariamente de caráter público de fato e de direito, como reza a constituição, inclusive. Nininha relata esse fato:

Lutamos muito, fizemos passeatas por Messejana, Fortaleza, pedindo o não fechamento do Pólo de Música, tendo em vista o pedido da casa que ocupávamos. Foi uma luta muito grande e trabalhamos muito. Conseguimos uma quantia razoável com auxílio da Prefeita Maria Luiza, junto ao Presidente do Banco do Nordeste à época, o que garantiu a compra do novo espaço para o Pólo de Música de Messejana.. Havia um interesse em criar a Fundação Cultural de Fortaleza e o novo espaço, um sítio enorme, necessitava de ajustes para o melhor funcionamento, o que nunca conseguimos. Aconteceu o pior. Estávamos no Pólo, onde hoje funciona a VI Regional, quando chegou um funcionário da Fundação Cultural e nos disse: vocês devem deixar este local que reconheço, de fato é de vocês, mas de direito é da Fundação. A partir de hoje será a Fundação que cuidará desse espaço. Ficou abandonado por um longo período. Uma tristeza e um abatimento enorme tomou conta de nós todos: professores e alunos. Nossa resposta foi um silêncio profundo porque não havia mais condições de se negociar. Ainda hoje sonhamos em ter outro espaço de convivência e de formação de grupos musicais. (Nininha).

A partir de então (1989), com o fechamento do Pólo de Música, suas atividades tomaram outra dimensão: a da socialização da música pelos que se formaram educadores musicais, agora em um projeto de canto coral ligado a outras atividades artísticas, em escolas públicas de todo o Ceará – o projeto Um Canto em Cada Canto²¹. A resistência ao silenciamento imposto à música em Messejana – novamente a negatividade em jogo.

Esta pesquisa teve um dado de intervenção, ou diríamos de motivação para que se buscasse o fortalecimento dos recursos destinados ao Projeto Um Canto em Cada Canto, que

²¹ O livro Lições do Caminho – o que Conta o Canto- de Ângela Maria Bessa Linhares, traz um brilhante delineamento do que vem a ser o projeto Um Canto em Cada Canto. (Ver referências).

se encontram instáveis, fato este que está levando os educadores do projeto a buscarem a sobrevivência em escolas particulares, que os estão absorvendo, principalmente, por força da já mencionada alteração da LDB de nº 9394/96, com a Lei de nº 11.769 de 18 de Agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas brasileiras.

A ação interventiva (ou motivadora): no dia 13 de Janeiro de 2011, reunimos 70 ex-coralistas de Messejana, com o objetivo de que fossem retomadas as atividades do Coral Jovem de Messejana (hoje coral de adultos), ligando esse movimento ao do projeto Um Canto em Cada Canto que busca a aquisição de uma sede que possa abrigar o projeto (até hoje, desde 1989, não se adquiriu sede própria). Penso que as raízes do trabalho realizado no Pólo de Música podem ser restauradas, provavelmente em outro formato dada a mobilidade da história e dos fatos, mas há força de trabalho dispersa, que muito ainda pode realizar. É preciso mobilizar esforços em torno, também, e principalmente, do poder público, no sentido de financiar o movimento musical do “Canto”.

Lancei a proposta do Encontro dos ex-coralistas de Messejana para Nininha, que demonstrou alegria e interesse no retorno do Coral. Como faríamos? Encontramos Rodrigo, ex-coralista de Messejana, num desses encontros que me autorizo a chamar de “acaso feliz para uma justa e digna causa”. Rodrigo, cuja experiência em articulação de reuniões é grande (foi sindicalista dos trabalhadores da Saúde em Fortaleza), prontamente abraçou a causa. Dois dias depois, já havia contatado 12 pessoas. A notícia multiplicou-se em ondas. Compareceram ao Encontro 70 pessoas entre pessoas que cantaram nos corais infantis, no coral jovem, regentes do Canto, filhos destes, esposos e esposas, netos... a família cresceu! Foram distribuídas fichas de inscrição para o Coral, que irá funcionar em horário noturno, oportunizando a participação de quem trabalha. Foi emocionante o encontro, abraçamo-nos saudosos, contamos nossas histórias, trouxemos nossa vida atualizada para as conversas, cantamos músicas que faziam parte do repertório do Coral... Composições do “Canto” também. Sugeri um Grande Coral para o Natal de 2011 – alguém completou: faremos o Natal de Luz em Messejana! Nininha entregou ao Secretário de Cultura do Estado do Ceará, um novo delineamento do Projeto Um Canto em Cada Canto, e há movimentações no sentido de se conseguir uma nova e (esperamos) definitiva sede (JP.)

Iniciei este trabalho partindo de mim, das minhas implicações com o objeto de estudo e com a educação musical no meu cotidiano de trabalho, de onde surgiram as inquietações em torno do fazer musical significativo, considerando, do modo como entendo, a figura do educador e sua mediação nos movimentos formativos, como fundamentalmente definidora dos resultados e perspectivas desencadeadas no âmbito de sua atividade: música em conexão com a vida.

Volto a mim neste desfecho, momento em que, atualizando esses resultados de reflexão sobre as experiências dos movimentos formativos no Pólo de Música de Messejana, trago para minha atividade enquanto educadora musical, as reflexões perscrutadas e delineadas nesta pesquisa, como forma de resignificação do fazer musical na escola, inspirada pela beleza, emoção, e todos os sentimentos que não podem ser negligenciados em qualquer movimento de formação, pois entendo que é a partir do homem e suas relações que se fazem as transformações necessárias à recriação do mundo (JP).

Longe do caráter conclusivo, trazemos nesse momento da pesquisa, nossas perspectivas de continuarmos trabalhando, referenciados, agora, pelas reflexões e as mudanças que estas certamente operaram em nós, no sentido de trazer à tona nossa história de vida e formação, consideradas, no decorrer de todo o trabalho, como nossa criação histórica imaginária, construída na arquitetura sonora e sensível do nosso material de trabalho: o som e o Ser – sopros de vida!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: FTD, 1991.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 3 ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2000.
- _____. **Aprendiz de mim mesmo** – um bairro que virou Escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- ARDOINO, Jacques. **Psicologia da Educação: na universidade e na empresa**. Ed. Herder. São Paulo: 1971.
- _____. **Para uma Pedagogia Socialista**. Brasília: Ed. Plano, 2003.
- ANDRADE, Mário de. **O Baile das Quatro Artes**. 3 ed. São Paulo: Martins, 1975.
- BATISTA NETO, José. Formação de Professores, Profissionalização e Cultura Docente: Concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo e SILVA CAVALCANTE, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Formação do Pesquisador em Educação: Profissionalização docente, Políticas Públicas, Trabalho e Pesquisa**, Maceió: 2007.
- BORBA, Sérgio da Costa. **A Complexa Arte da Avaliação** - contribuições da psicanálise, Filosofia, História, Pedagogia, Sociologia e Antropologia. Maceió: EDUFAL, 2003.
- _____. **Multirreferencialidade na Formação do Professor- Pesquisador: da conformidade à complexidade**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001
- _____. **Espaços de Formação**. Maceió: Catavento, 2000.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria dos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1991.
- BORGES, Gilberto André. **Discutindo Fundamentos da Educação Musical**. Florianópolis: Creative Commons, 2007.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae T.B.. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva; 1978.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, **Plano Nacional de Educação**, Decreto nº 6755, de 29 de Janeiro de 2009 PNE – Plano Nacional de Educação.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 11.769 de 18 de Agosto de 2008

CASTORIADIS, Cornélius. **Figuras do Pensável** - As encruzilhadas do labirinto - v. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**; 2. ed. Petrópolis; Vozes, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson, **GRAMSCI** – Um estudo sobre seu pensamento político, Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRAVEIRO, Moema. **A Educação Musical e o Novo Paradigma**. São Paulo: Enelivros, 2000.

D'OLIVET, Fabre. **Música apresentada como Ciência e Arte**. São Paulo: Masdras, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

FÁVERO, O. (Org.), **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823 – 1988**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 6. ed. São Paulo: Cortêz, 2000.

FREITAS NETO, Felipe Alves de. **Muito além do muros do forte** – as dinâmicas que propiciaram a anexação do antigo município de Messejana em Fortaleza em 1921 e os seus desdobramentos. Fortaleza: UECE, 2010.

FONTEERRADA, Mariza. **De Tramas e Fios** – Ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: 36ª edição. Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREUD, Sigmund, **O Mal-estar na Cultura**. Porto Alegre: L e PM Pocket, 2010.

_____. **O Futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L e PM Pocket, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GOMES, R.; SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Col. Temas sociais. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. SP: Nacional, 1979.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

HESS, Remi. **Produzir sua obra** – o momento da tese. Brasília: Líber Livro, 2005.

IMBERT, Francis. **Para uma Práxis Pedagógica**. Brasília: Editora Planos, 2003.

JOSSO, Marie-Christine Josso. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2009.

LAPLANTINE, François e TRINDADE, Liana. **O que é Imaginário**. Col. Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEVISKY, Flávia Blay. **Contribuições da Psicanálise para a Educação**: o grupo como sujeito da criação. São Paulo: USP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Pesquisa**, v. 20 n. 68. Campinas: 1999.

LINHARES, Ângela. **Lições do Caminho** - O que Conta o Canto. Fortaleza: Editora ACIC, 2002.

_____. **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade** – um estudo sobre arte e educação. 2. Ed. RS: Editora Unijuí, 1999.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar A Formação** – o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Um Rigor Outro** – Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, Heloísa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**; São Paulo; v.30; n.2; p.289-300; maio/agosto; 2004.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

MOREIRA, Suely Grimaldi. **Da Clínica à Sala de Aula** - uma investigação antropológica. Col. Espaço, vol.12. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios, 5.ed. Brasília: Cortêz, 2009.

_____. **Ética, Cultura e Educação**. In: Pena-Vega (et al, Orgs.). 3. Ed. SP: Cortêz, 2008.

_____. **Meu Caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NEGWER, Manuel. **Villa-Lobos – o florescimento da música brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ORIO, Nicolás; PARRA, Maria J. **La expresión musical en la educación Básica**. Madrid: Alpuerto,s.a, 1979.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**, 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo, Loyola, 1990.

_____. **Música(s) e seu Ensino**, Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PEREIRA,K.M; VASCONCELOS JÚNIOR, R.E.P; OLIVEIRA, N.N. M. Messejana da Educação: a produção do espaço e a ação educacional da igreja católica. Disponível em <<http://blog.opovo.com.br/portugalsempassaporte/messejana-lembra-fundador-do-bairro-padre-francisco-pinto>>. Acesso em 25/09/2010

PORTO, Ana Maria Militão. **Coral Infantil como elemento dinamizador na educação**. João Pessoa: UFPB, 1985.

RODRIGUES, Maria Lúcia e LIMENA, Maria Margarida Cavalcante. (org.) **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**, Brasília, Líber Livro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2008.

_____. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. **Revista Educação**, vol.30-n.2, 2005.

SCHROEDER, Sílvia C. N. **Reflexões Sobre o Conceito de Musicalidade**: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. São Paulo: Unicamp, 2005.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991

SCHWARTZ, Ângela M G. F.; MELLO, Denise R. QUINTANILHA, G. C. **Música e Psicanálise: um encontro possível**. **IV Encontro Latino Americano de Estudos Gerais da Psicanálise**, São Paulo: 2005.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz Análise da Conjuntura**. 31ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e a Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WAZLASICK, P.; CAMAARGO, D.; MAHEIRIE, K. Significados e Sentidos da Música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n1, p.105-113, jan/jun 2007.

WILLEMS, Edgar. **Las Bases Psicológicas de La educación musical**. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1961.

_____. **Guia Didático para el Maestro I**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

_____. **La Preparación Musical de los Más Pequeños**, Buenos Aires, Editorial Universitária, 1962.

ZAMBONI, Sílvio. **A Pesquisa em Arte** - Um paralelo entre arte e ciência. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

ANEXOS

1.ROTEIROS DE ENTREVISTAS

1.1 Com as professoras do pólo de música

Questões a serem abordadas

(Sobre a criação do Pólo)

1. Qual a formação profissional de vocês?
2. De onde partiu a idéia de criação do Pólo de Música?

(Sobre o plano de trabalho: finalidades e objetivos)

3. Como foi pensado o programa de atividades a serem desenvolvidas no Pólo? Foi baseado em algum modelo?
4. Que referenciais foram levados em conta na hora de planejar essas atividades?
5. Qual a condição para a participação do aluno nas atividades do Pólo de Música?
6. Que condições de evolução eram determinantes para a progressão do aluno nos diferentes níveis de turmas?
7. Em algum(uns) momento(s) a técnica e a desenvoltura do aluno no instrumento ou no canto, por si só, deram respostas abrangentes sobre o desenvolvimento dos alunos?
Tem alguma história sobre isto?

(Sobre as transformações musicais e(ou) humanas observadas)

8. Em que medida ou em que tempo vocês puderam ou podiam observar um amadurecimento ou transformação humana em seus alunos? Contem histórias sobre.
9. E na área musical propriamente dita, que histórias vocês contam para exemplificar isto?

(Sobre a interação com os alunos)

10. Que lugar a atividade profissional de vocês ocupavam em suas vidas?
11. Que vocês diriam sobre esta afirmativa: quanto maior o desenvolvimento musical, maior o crescimento humano?
12. E o contrário: quanto maior o crescimento humano, maior o crescimento musical?

(Vigotski – relação entre aprendizagem e desenvolvimento)

(Sobre os grupos musicais de alunos)

13. Que grupos representativos das atividades do Pólo foram formados?
14. Quando se davam os recitais? Em que espaços se apresentavam esses grupos?
15. Havia momentos de interação entre os grupos em apresentações?
16. Como vocês definiriam a convivência entre os alunos dentro do Pólo?
17. Havia alguma atividade ou momentos livres de convivência dos alunos no Pólo?

18. (sobre a interação com a comunidade)

19. Havia momentos específicos para a família e comunidade na escola?
20. Como a comunidade reagiu ou foi reagindo com o surgimento de uma escola de música acessível à comunidade? Como isso era percebido por vocês?

(Sobre a formação profissional dos alunos do Pólo em música)

21. Em que momento houve por parte de vocês uma preocupação com a formação profissional de seus alunos em música?
22. Que medidas ou que projetos foram adotados para essa formação?
23. Em que momento ou estágio os alunos procuravam outras escolas de música para um estudo continuado?
24. Vocês sabem reconhecer ou enumerar os alunos oriundos do Pólo que tiveram uma formação continuada em música?
25. Como e onde trabalham esses alunos?
26. Considerações finais.

1.2. Com ex-alunos do pólo de música de messejana

Questões a serem abordadas

(Sobre a fundação do Pólo e o início de sua participação como aluno)

1. Que lembranças Vocês têm sobre a fundação do Pólo de Música?
2. Vocês participavam dos Corais de Messejana antes da fundação do Pólo de Música? Se não, quando vocês começaram a participar?

(Sobre o tempo dedicado ao Pólo e a posição da família sobre isto)

3. Que tempo vocês dedicavam ao estudo da música no Pólo de Música, incluindo as aulas?
4. Houve algum momento de cobrança por parte de sua família sobre a questão do tempo dedicado ao Pólo, em detrimento da escola ou tarefas de casa, por exemplo?
5. Que valor tinham as apresentações musicais para vocês?

(Sobre suas próprias mudanças musicais e humanas observadas)

6. Em que momento, ou etapa da formação musical no Pólo vocês puderam perceber que suas vidas mudaram? Conte alguma história sobre.

(Sobre a estrutura de funcionamento do Pólo)

7. Na divisão de tarefas de organização do Pólo, como você participava? Que função você assumia e que tempo dedicava a isto?

8. Se você fosse coordenador de uma escola hoje, adotaria esse esquema de distribuição de tarefas em cooperação? Porque?
9. Essa atividade cooperativa de organização e manutenção da escola, influenciou na sua formação pessoal? Influenciou no seu modo de ser em casa, por exemplo?
10. Como sua família percebia isso? Tem alguma história sobre?

(Sobre a percepção da comunidade e família sobre o Pólo)

11. Na sua escola, seus professores e colegas sabiam da sua participação no Pólo? Havia alguma curiosidade por parte destes sobre isto?
12. O que você pode contar sobre as viagens dos corais?

(Sobre a interação com os professores)

13. Vocês acham que a forma como os professores conduziam as atividades fazia alguma diferença na participação e formação de vocês? Fale como vocês percebiam essa forma de condução dos professores.
14. Havia coisas em comum entre o Pólo e a escola convencional: Tinha horários de aulas, coordenador, professor, secretária. Que diferenças principais você citaria? O que era melhor e o que era pior?

(Sobre a interação com os colegas)

15. Fora os horários de aula, em que outros momentos vocês estavam no Pólo, e o que faziam?
16. Qual a importância dos grupos de Coral e Flauta para vocês.
17. Havia algum momento livre com os colegas no Pólo? Como eram esses momentos? Contem alguma(s) história(s) sobre.

(Sobre a formação profissional)

18. Em que momento vocês perceberam que seguiriam na música como profissão?
19. Em que momento você percebeu que precisava de um estudo continuado em música, e procurou a universidade?
20. Que atividade profissional você exerce hoje e onde?
21. Que aspectos da sua formação humana foram privilegiados pelas ações do Pólo?
22. Em que aspectos sua condução com seus alunos, têm influência de sua formação no Pólo?
23. Considerações finais.

2. DOCUMENTOS

(Fonte: Arquivos Pólo de Música de Messejana)

Mobilização para a conquista do Pólo de Música de Messejana

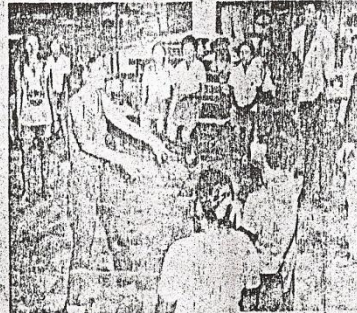
É uma escola. Mas sem paredes

Em defesa da proposta maior de educar através da arte, foi criado, recentemente, o "Pólo de Música de Messejana". Instalado a partir de projeto elaborado pela professora Ana Maria Militão e aprovado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, as condições atuais de funcionamento do mesmo, porém, são as mais precárias possíveis, uma vez que a que existe, até então, elativamente, são os professores e alunos. Isto porque Ana Militão, ainda não encontrou casa para alugar e implantar a sede. Apesar de a Prefeitura estar nos dando todo o apoio necessário.



A sombra da árvore abriga com carinho os futuros instrumentistas.

Com efeito o Pólo de Música de Messejana, e, por enquanto, "uma escola sem paredes" como bem conceituou a professora Eunice Moura, responsável pelas atividades de flauta doce, que informa atender "milagrosamente" as quatro turmas incipientes, de dez alunos cada, incluídos na faixa etária de 11 a 18 anos. Contando com cerca de 80 alunos inscritos, distribuídos em turmas de violão, flauta, coral e musicalização, o Pólo vem funcionando, "dispersamente", segundo Ana Maria, no Salão Paroquial, a uma sala ao lado da secretaria, ambos cedidos "gentilmente" por monsenhor Routh, vigário da Paróquia daquele município.



Elvira incrementa suas aulas de musicalização no Salão Paroquial.

PROFESSORES

Tentando dar continuidade a um trabalho desenvolvido há sete anos pela

professora Ana Maria, junto a comunidade local, formando corais infantis e de jovens, a escola musical contará também com os

professores Arcílio Lima — articulador formado em violão pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Elvira

Drummond que é também professora do Conservatório Alberto Nepomuceno, onde graduou-se no curso superior de piano e licenciatura em música. Colocando a necessidade urgente da implantação legal do Pólo, Elvira ressalta a preocupação maior da equipe que é, segundo afirmou, "educar através da arte e não simplesmente fazer artistas".

Atendendo a uma média de seis turmas diárias, a escola continua recebendo alunos, impedindo como único requisito para acesso dos mesmos, a anterior participação em qualquer dos corais mantidos na comunidade, pela regente Ana Maria Militão. Isto porque as atividades ora realizadas são, na opinião do grupo, "a continuação de um pensamento e uma formação musical há muito desenvolvida junto aos corais João de Barcelos — fundado em 1975, José de Alencar — criado em 1976 e Demócrito Rocha em 1977, com alunos na faixa etária de sete a 12 anos, regularmente matriculados nas escolas municipais de mesmo nome.

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

O projeto atual é sobretudo — garantia a responsabilidade — uma proposta humana, visando fundamentalmente a educação. "Sabemos que não

temos condições de profissionalizar artistas de alto nível e, encaminhar os mais dotados para o ensino superior da música", acrescentou. Mostrou-se preocupada com o conteúdo, com os rumos tomados, ultimamente, pela qualidade do ensino superior de música no Brasil, que, a seu ver, apresenta um índice de decadência alarmante.

"O nível das escolas superiores de música está tão baixo — disse Ana — que o Conservatório é que vai ter que apresentar um programa curricular e altura do nível de formação dos nossos alunos, notadamente o grupo do coral". E prosseguiu ressaltando, "o exímio trabalho desenvolvido" pelos dois corais infantis, com 50 elementos cada e o juvenil, com cerca de 40 componentes, que, em recitais e encontros na capital, no interior e em diversos outros estados brasileiros, têm conseguido, sobressair, defendendo sempre um repertório de obras infantis e brasileiras (infantilizantes) e populares (folclóricas, e populares juvenis).

Ampliando o leque de atividades que desenvolve, Ana, se lança no momento à criação de um novo coral, "desse vez formatos exclusivamente por pais dos alunos, que já podem começar a se inscrever

no Salão Paroquial. Além do apoio da Prefeitura, através da Secretaria de Educação e Cultura do Município, o Pólo vem despertando ainda o interesse da Secretaria de Educação do Estado e da própria Funarte, que deverá ajudar com uma verba de três milhões para compra de instrumentos.

A LUTA NOS MANTÉM FIRMES

Uma quarta conquista da professora é um plano recém-adquirido em convênio assinado com a Secretaria de Educação e Cultura do Município, cedido enquanto o Pólo estiver em situação de um trabalho que busca, antes de tudo, "cultivar a vivência do canto e da música instrumental, a partir da infância". E Ana afirma com ênfase que esta é uma proposta que não abrirá mão, pelo mesmo motivo, das dificuldades a nua da nossa luta, como tal, onde a vida é uma propulsão constante, nos mantêm firmes.

Para nós, complementa — a utilização e exploração de voz e instrumento que mais fala ao ser humano. Se chegamos a cantar bonito, não é por causa de uma metodologia formal. O

momento. Nossa metodologia é parte de criança, que é fonte de questionamento permanente e vivo de procura, não temos tarefas prontas. Nosso trabalho é um processo sempre aberto, a um fazer criativo, a um viver em conjunto.

Uma mostra de trabalho dos três corais de Messejana está registrada no disco "Vozes do Sol", recentemente gravado pela "Resonância" sob o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura do Município, contendo as seguintes faixas: "Lado A — 4. "Chama para o menino Jesus" — arranjo e direção de Nalva Rêlla, "O bonde e as moças" — autoria de Ramos Corção, com arranjo do maestro Orlando Leite, "Os três pinguinhos" — de autoria de Elvira Drummond, e "O livro". Também de Elvira Drummond.

O lado B reúne as composições "Soneto de (Nivaldo Zagan), "Noites de verão", "Elvira Drummond", "Um tempo de criança", "peça de (folclora) paranaense com arranjos de Nalva Rêlla e "ABC" do verbo do maestro Nivaldo Leite. Consegue, "24 Horas", com arranjos de Benedito Fonseca. O coral infantil se apresentará hoje, a nove horas, no Instituto de Educação do Ceará, como parte do programa do Projeto de Educação Artística, desenvolvido pela entidade.

Prefeitura Municipal de Fortaleza

Gabinete do Prefeito



DECRETO Nº 6385 DE 16 DE Setembro DE 1983.

Cria o Polo de Música de Messejana
e das outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 63, incisos III e XXI da Lei Estadual nº 9.457, de 08 de junho de 1971,

DECRETA:

Art. 1º - É criado e incluído no Sistema Oficial da Educação do Município o POLO DE MÚSICA DE MESSEJANA, localizado no referido Distrito.

Parágrafo Único - A Coordenação do estabelecimento de ensino de que trata este artigo, será exercida por profissional formado em Curso Superior de Música.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA,
em 16 de Setembro de 1983.

DEPUTADO FEDERAL CÉSAR CALS NETO
PREFEITO DE FORTALEZA

VER. JOSÉ HERMANO ALBUQUERQUE MARTINS
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Rua São José, 1 - Fones: 231-9667 e 231-9533



... a música é indispensável à educação e constitui-se num direito de todos.



O senso de responsabilidade cresce com o nível de participação.

ARTE NA PERIFERIA

"... aos alunos é ensinado que a escola é deles (...) e o resultado é um grande respeito por tudo que a escola possui".

O Pólo de Música de Messejana, uma escola municipal situada na periferia de Fortaleza, num distrito de 300 mil habitantes, a 13 quilômetros da capital cearense, já completa 13 anos, sempre marcados pela dedicação, energia, envolvimento e boa vontade de seus professores e monitores. Tudo começou em 1974, por iniciativa da professora Ana Maria Militão Porto, para quem a música é indispensável à educação e constitui-se num direito de todos. Desde sua fase estudantil, Ana vivia a angústia de ver a população da periferia excluída do acesso ao aprendizado da música.

O Pólo, que deverá ter, em 1987, cerca de 270 alunos, funciona numa velha casa com oito cômodos, uma varanda e um quintal de terra. Atualmente, ministra cursos de flauta doce, violão, musicalização, artes plásticas, artesanato e oficina de brinquedos, além de contar com os corais jovem e infantil, que constituem as principais atividades. O desenvolvimento dessas atividades é feito por três professores, dez monitores e uma secretária. O salário dos professores e a merenda escolar são os únicos recursos regulares que a escola dispõe para a sua manutenção e por isso tem lutado com grandes dificuldades. Depois de peregrinar por vários espaços em Messejana, inclusive um salão paroquial, o Pólo conseguiu que a Prefeitura alugasse essa casa e se responsabilizasse pelo pagamento da luz, além da doação de um mimeógrafo e uma estante. O espírito cooperativo, o apoio da comunidade e a luta junto aos poderes públicos têm mantido o Pólo em atividade por todos estes anos.

"Quando a gente pensava nesta escola", analisa Ana Maria, "pensava uma proposta humana, que fosse realmente um veículo de educação, que fosse um es-



O coral seria um elemento dinamizador da educação.

paço onde as pessoas pudessem opinar e participar da organização da escola.

Arl Bezerra Santiago, 23 anos, monitor de violão e aluno do Pólo há cinco anos, conta que, quando chegou à escola pela primeira vez, achou "estranho" que tudo estivesse aberto. "Não tinha guarda, não tinha nada; era apenas uma casa, nem nome tinha na frente". Para ele, o que mais o "ligou" à escola "foi este lance da gente se sentir à vontade, sem restrições".

O depoimento de Francisco Valdete Mateus da Silva, 26 anos, monitor da oficina de brinquedos e integrante do coral juvenil, vai na mesma direção. Na sua oficina, segundo ele, não há qualquer imposição sobre a criança. "A oficina é o espaço que a criança encontra para colocar para fora a sua criatividade, o que faz com que tantas crianças queiram entrar na oficina".

Esta frequência intensa aumenta ainda mais o trabalho dos monitores, que são, para Ana Maria, o sustentáculo da escola. Eles estudam, dão aulas (às vezes para mais de um curso), alfabetizam adultos à noite, são responsáveis pela cria-

ção e manutenção de nove corais infantis em outras escolas públicas de Messejana e são remunerados apenas através da distribuição irregular e quase simbólica de pequenas bolsas pela Funarte e Fundação Educar. Mesmo assim, continuam trabalhando com entusiasmo. "Quem entra aqui, fica", diz Lucivanda de Souza Silva, 22 anos, monitora do coral e de flauta. "Tem um negócio mágico aqui. Acho que é este negócio da escola ser nossa mesmo, da gente ser a gente mesma, aqui dentro!"

Este sentimento de posse e pertencimento é o que mantém os poucos recursos materiais do Pólo em perfeitas condições: pelo que se conclui dos depoimentos de professores, monitores e alunos. Ana Maria diz que aos alunos é ensinado que a escola é deles e é carente e o resultado é um grande respeito por tudo o que a casa possui. Além disto, pela permanente integração que a escola mantém com a comunidade, tampouco há, segundo Ana Maria, depredação da casa por pessoas de fora da escola.

UMA COISA NO AR

Ainda conforme análise

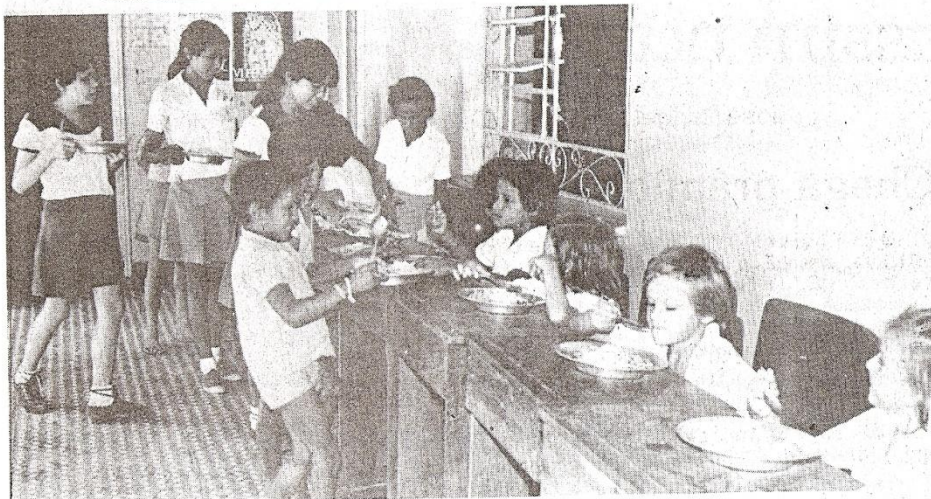
da professora Ana Maria Militão Porto, o trabalho com corais, desde os tempos das escolas de 1º grau até o Pólo, passou por quatro fases. A primeira que durou dois anos, caracterizou-se pelo canto em uníssono e a técnica vocal era voltada para a respiração, para as vogais e para a dicção. Usava-se muito o gesto e havia grande preocupação com a disciplina, embora estivesse presente o estímulo à camaradagem e o respeito ao material utilizado. Na segunda fase, os movimentos foram abolidos e começou-se a cantar em duas vozes, a explorar o volume e a intensificar as técnicas já aprendidas. A percepção dos alunos, de acordo com a análise de Ana Maria, estava bem desenvolvida. Durante a terceira fase, foi gravado o disco e os corais infantis das duas escolas — "José de Alencar" e "Demócrito Rocha" — se juntaram no Coral Infantil de Messejana. Esta foi, para a professora, a "fase áurea", ainda vivida no salão paroquial. A concentração, a percepção, a disciplina, a assiduidade, a responsabilidade eram pontos a se destacar. A complexidade das músicas era maior e a sonoridade "surpreen-

dente".

Por último, a quarta fase coincide com a inauguração do Pólo. Sobre esta fase, escreve Ana Maria: "Já instalados na escola, continuamos na mesma linha da terceira fase. Estudamos peças mais difíceis e iniciamos o acompanhamento da peça por partituras: início da leitura. Nesta fase, algumas crianças já escreviam alguns ritmos e todas percebiam claramente o caminho melódico, indicando com gestos as subidas, descidas e permanências dos sons".

Ensinar a cantar, contudo, não é o objetivo final da escola, na concepção da professora. O coral seria um "elemento dinamizador da educação". As suas conclusões são as de que "o senso de responsabilidade cresce de acordo com o nível de participação, o sentido de democracia é reforçado pelos debates; a criança aprende a conhecer e a explorar a alegria, porque em suas vidas são poucas as oportunidades, desenvolve a expressão verbal através da interpretação do texto das canções e adquire autoconfiança perdendo a timidez. Na busca de soluções, os alunos cultivam a solidariedade e como consequência surge a disciplina que é consciente e espontânea, gerada pelo amor ao trabalho".

Neste processo todo, Ana Maria dá um especial destaque à importância que as viagens dos corais tiveram para o trabalho: "cada viagem para um Encontro de Corais noutro Estado constitui aula de vida, possibilitando experiências que só o processo de preparação pode dar". A divisão de tarefas, a formação de comissões, a atribuição de pequenas responsabilidades: são fortes processos de formação, diante das extremas dificuldades que cada viagem representa, do longo tempo de organização e da dureza do trabalho.



A alimentação é pouca para as crianças matriculadas na escola de música

Escola de música atravessa crise

Inicialmente funcionando à sombra de um cajueiro e, em seguida, apadrinhada pela bondade do padre, no próprio Salão Paroquial, a Escola de Música de Messejana — há menos de um ano instalada em sede — acaba de conquistar sua oficialização, através de ato assinado dia 17 último, pelo prefeito César Cals Neto. “Importante para assegurar a existência de nosso trabalho, mais importante que a oficialização — processo simples pelo qual toda escola tem que passar — é o oferecimento de condições que assegurem a manutenção de nossos trabalhos”, assegura a diretora da entidade, professora Ana Maria Militão, um pouco desiludida ante o descaso que as autoridades atribuem à cultura, em nosso Estado.

A firmando esperar “ansiosamente” a visita do Prefeito, a diretora queixa-se, que, “nem mesmo durante a solenidade de reconhecimento da escola — realizada na praça principal de Messejana — o Prefeito veio à nossa escola. E Ana Militão relaciona as inúmeras dificuldades vivenciadas diariamente

pela escola, onde faltam cadeiras, mesas, móveis e instrumentos. “A nossa sorte é que raramente reunimos todos os alunos aqui. Só durante os ensaios gerais, e então as crianças sentam no chão, ou ficam de pé, pois o número de cadeiras é muito aquém do número de alunos”.

ALUNOS E COLABORADORES

Resistindo à base de doações, a entidade mantém todas as tarefas executadas em regime de colaboração, o que faz com que os próprios alunos encarreguem-se de serviços, como: faxina na casa, limpeza no quintal, preparação da merenda escolar, confecção de bancos, estandes para leitura de partituras e outros móveis de primeira necessidade, rústicamente trabalhados.

“Ajuda oficial é coisa com a qual praticamente não contamos, pois, não fosse a ajuda que recebemos por parte de particulares, interessados na validade do nosso trabalho, não sei como teríamos condições de continuar, posto que tudo que a

Prefeitura não dá é o pagamento da prestação da casa (80 mil cruzeiros mensais) e pagamento do salário dos cinco professores que mantemos, para atendimento dos mais de duzentos alunos que temos matriculados. Alunos que ocupam uma faixa etária de seis a trinta anos, que frequentam o curso que lhes interessar, sem pagamento de qualquer taxa”.

Estes alunos, distribuídos em turmas com aulas em um dos três expedientes, enfrentam barreiras também, com relação ao acesso do pequeno número de instrumentos, adquiridos pela direção da escola. Com cursos de flauta, violão, corais e musicalização, a dificuldade é maior no que tange a aquisição de violões e flautas, notadamente flautas baixas, pois as flautas sopranos custam menos e as contraltos e tenor foram doadas em número expressivo. Ana Militão se lança agora para o oferecimento de cursos de monitoria para corais e flautas, interessando-se também, em oferecer, a curto prazo, oficinas de criação e confecção de brinquedos, móveis e instrumentos.

Pólo de Música pode ser despejado

"Acho que as crianças terão que voltar a cantar embaixo das árvores, novamente". Esta declaração de Eunice Moura, atual coordenadora do Pólo de Música de Messejana, demonstra o grave problema pelo qual a entidade está passando. O grupo está em vias de ser despejado do local em que está instalado, porque a proprietária do imóvel não quer mais renovar o contrato de locação.

O motivo desta recusa é a falta de pagamento do aluguel, cuja responsabilidade está a cargo da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Há quatro anos a casa é sede dos trabalhos realizados por um grupo de professores que desenvolvem, com crianças e jovens, várias atividades artísticas, como aulas de flauta, violão, artes plásticas, etc. "E agora estamos fadados a perder tudo isto, porque não temos condições para comprar a casa", esclarece a coordenadora.

MOVIMENTO

Tentando encontrar uma forma de resolver o problema, uma vez que o término do contrato é em outubro, professores e alunos reuniram-se com faixas e cartazes, ontem à tarde, em frente à Subprefeitura de Messejana, para reivindicar à prefeita Maria Luíza, que se encontrava no local, alguma solução para o impasse. "A gente resolveu fazer este movimento para termos respostas concretas sobre o assunto, uma vez que a prefeita já tem conhecimento do caso", explicou Eunice.

Ao som da paródia da música "Siá Marquinha", cantada pelas crianças, Maria Luíza veio ao encontro do grupo e esclareceu que, de todas as formas, estava tentando solucionar o problema. "Apresentei ao Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, o problema que vocês estão passando. Ele falou para elaborarmos um projeto e enviar para estudos. A luta de vocês deve continuar, temos que ir em frente". Segundo informações de Eunice, Maria Luíza informou que a Prefeitura não tinha condições de arcar com o problema. "Ela está tentando resolver, afirma a coordenadora, mas há questões de maior prioridade para serem resolvidas".

LUTA PELA ESCOLA

Iniciado há onze anos, o Pólo de Música de Messejana reunia-se embaixo de uma árvore, que ficava próxima à igreja matriz do distrito. Era um pequeno grupo de jovens que formou um coral e que, deste, surgiram outros e a necessidade de obter um local no qual pudessem desenvolver todos os seus trabalhos. Conseguiram a casa subsidiada pela Prefeitura Municipal.

Convite

É com imenso prazer que convidamos você a comemorar conosco os sessenta anos de nossa fundadora e eterna colaboradora Ana Maria Militão Porto - Nininha!

Essa comemoração acontecerá em forma de celebração na Igreja Matriz de Messejana, dia 20 de junho de 2002, às 18h - na qual todos(as), amigos(as), alunos(as) e familiares, lhe renderemos homenagem por meio da música e da oração!

Contamos com a sua participação!

Associação de Corais Infantis "Um Canto em Cada Canto" - ACICI

Crianças cantam nos Alagados

Produto de uma das mais importantes experiências em termos de educação musical no país, Coral Infantil do Ceará, formado por 38 crianças carentes da cidade de Messejana, apresenta-se hoje, às 10 horas, no Teatro dos Alagados, para uma platéia integrada exclusivamente por menores daquela favela, e a partir das 17 horas fará uma demonstração no Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador, na Rua Carlos Gomes.

Fundado há sete anos por um grupo de pesquisadores, que reuniu para um trabalho musical crianças entre 7 e 12 anos, de Messejana o coral veio a Salvador sob a responsabilidade da Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia (APEMBA), com o apoio da Fundação Cultural do Estado. Na segunda-feira e ontem, o conjunto cearense, sob a orientação da professora Ana Militão Porto, fez uma apresentação, de caráter didático, na Faculdade de Educação, para professores e pessoas interessadas em educação musical.

Concluindo essa curta temporada em Salvador, o Coral Infantil do Ceará realizará amanhã mais dois concertos: às 10 horas, na Vila Vicentina, na Lapinha, que está hospedando toda a delegação, e às 15 horas, na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em Nazaré.

Fortaleza, 10 de Outubro de 1986.

Caro leitor,

Fazemos parte de uma Escola. Uma Escola de Arte. Talvez por ser uma Escola de Arte, não expressemos tanta força diante das Autoridades Educacionais. Ou, quem sabe, sejamos considerados INÚTEIS para uma sociedade que busca o imediatismo, embora estejamos prontos e colaborando com a Secretaria de Educação do Município, com a UFC., Secretaria de Cultura do Estado, Secretaria de Educação do Estado, FUNARTE.

Agora, depois de uma luta de 4 anos, nossa Escola, quem sabe, morrerá, sacrificada por uma Prefeitura falida que "paga" o salário dos nossos professores e atraza por 6(seis) meses o aluguel de nossa sede.

Estamos sendo DESPEJADOS. Onde ficará nossa Oficina de Brinquedos que abriga 50 (cinquenta) crianças? E o Coral Infantil e os alunos de flauta e violão que somam um número idêntico?

"E agora, José?"

Que o grande poeta nos ajude a fazer poesia com a nossa desilusão, ou a angústia dos nossos professores e com o des-caso das Autoridades Competentes.

BUSCAMOS UMA SOLUÇÃO. AJUDE-NOS A ENCONTRA-LA.

CORAL JOSÉ DE BARCELOS (coral jovem) - INTEGRANTES
DO POLO DE MÚSICA DE MESSEJANA.

Rua Manoel Castelo Branco - 284
Messejana/Fortaleza

3. ALBÚM DE FOTOGRAFIAS

3.1. O Pólo de Música

3.1.1. Os Corais como atividade inicial



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

O Coral José de Barcelos canta para autoridades (primeiros passos para a conquista do Pólo de Música de Messejana)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Coral José de Alencar



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Inauguração do Pólo de Música de Messejana (uma criança é que faz o corte simbólico da fita inaugural)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Recital de Inauguração do Pólo de Música de Messejana (1981)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

3.1.2.O cotidiano do pólo de música

Flauta



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Violão (Monitor Ary Santiago)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Musicalização



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Os professores em recital



(Eunice Moura, Ana Maria Militão e Tarcísio Lima)

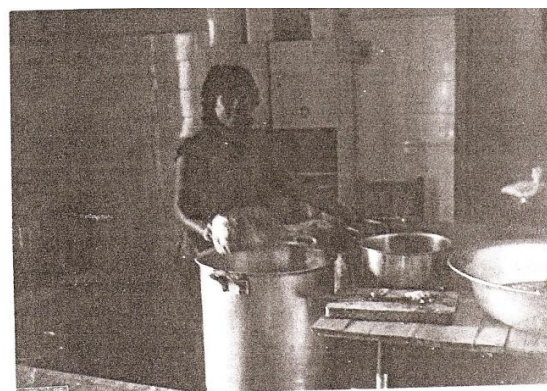
(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Oficina de Brinquedos (Monitor William Freires)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Turma da cozinha



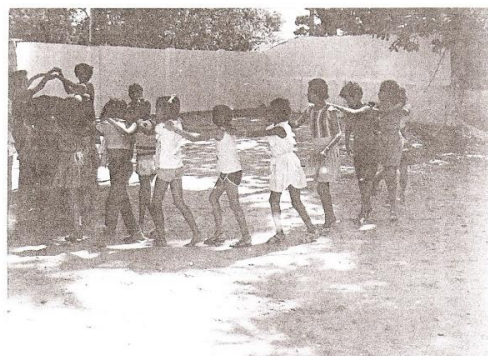
(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

3.1.3. A comunidade vai ao pólo de música

O Dia D (Oficinas para as crianças da comunidade – Multiplicação dos Saberes)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

Teatro no Dia D



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)



(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

3.1.3. Recitais periódicos para a comunidade



Polo DE MÚSICA
DE
MESSEJANA



COMUNIDADE NO
2º RECITAL DO SEMESTRE

1984

(Fonte: acervo particular de Ana Maria Militão Porto)

3.2.ENCONTRO DE CORALISTAS DE MESSEJANA – 13/01/2011

(Re) elaborando sonhos – mobilização atual para a reconquista do espaço de música e vida

Profas. Eunice Moura e Ana Maria Militão Porto (Nininha) - sujeitos da pesquisa



Presença de Cantores da primeira fase dos Corais...



...filhos destes coralistas...



...regentes do Um Canto em Cada Canto...



...outros regentes...



...mais coralistas...



...hoje, adultos... ontem, cantores dos corais infantis...



...várias gerações, enfim, em busca de um cantar novo...



...de um Novo Canto de Cantar a Vida e a Música.



*Quem sonhou
Só vale se já sonhou demais
Vertente de muitas gerações
Cravado em nossos corações
Um nome se escreve fundo*

*As canções
Em nossa memória vão ficar
Profundas raízes vão crescer
A luz das pessoas me faz crer
Eu sinto que vamos juntos*

*Ó, nem o tempo, amigo
Nem a força bruta pode um sonho apagar*

(Canção do Novo Mundo– Milton Nascimento)

(O Pólo de Música de Messejana - Prédio fechado em 1986)