



REVISTA NUPEART
VOLUME QUINZE
2016

REVISTA NUPEART
VOLUME 15

Reitor	Marcus Tumasi
Vice-Reitor	Leandro Zvirtes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade	Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral	Gabriela Mager
Direção de Ensino de Graduação	Teresa Mateiro
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação	Murilo Scoz
Direção de Extensão	Vicente Concílio
Direção Administrativa	Aline Heusi

CONSELHO EDITORIAL

Editora	Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Editoras convidadas	Tereza Franzoni e Márcia Pompeo, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros	Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil Jociele Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil Marluci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil Vicente Concílio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
---------	---

Produção Editorial	Ana Ester Correia Madeira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Diagramação, Capa e Projeto Gráfico	Laura Helena Schmitz, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Revista Nupeart [recurso eletrônico] /Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 15, n. 15, 2016. – Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 -

Semestral
ISSN-e: 2358-0925

Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>
Os v.1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também em formato impresso (papel - 21 cm)

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:
revistanupeart@udesc.br

SUMÁRIO:

APRESENTAÇÃO.....	05
DOSSIÊ: ARTE NO CAMPO	
1. A Experiência de criação do curso Arte no Campo TEREZA FRANZONI E MÁRCIA POMPEO	10
2. O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo CÍCERO DA SILVA, LEON DE PAULA E MARCUS FACCHIN BONILLA.....	16
3. Linguagens artísticas e formação política: uma proposta metodológica em construção pela Escola Nacional Florestan Fernandes - Centro-Oeste FELIPE GONÇALVES, RAFAEL VILLAS BÔAS, EVELAINE BRENNAND E ROSMERI WITCEL.....	33
4. Mapeamento dos Taquareiros nos assentamentos e arredores do município de Lebon Régis - SC ELIANE DO PRADO, JOSÉ LUIZ KINCELER (IN MEMORIAM) E TEREZA MARA FRANZONI.....	49
5. Música Ao Campo: uma proposta de educação musical no campo SERGIO DA SILVA PEREIRA.....	62
6. “Abrindo Velas, Pescando Culturas”: memória social, patrimônio cultural e defesa do território tradicional da comunidade de Caetanos de Cima no assentamento Sabiaguaba em Amontada, CE LÍGIA RODRIGUES HOLANDA.....	77
ARTIGOS	
7. Música e Moda: correlação com a adolescência LAÍS DE FARIA EWALD	94
8. Stan Getz em Samba de Uma Nota Só: o hibridismo entre o jazz e o samba e um exemplo da conjunção das abordagens horizontal e vertical na construção de uma coerência na improvisação LUIS FELIPE GOMES	111
9. O Ensino de Dança na Escola: possíveis espaços para sua prática DENISE CRISTINA HOLZER E FELIPE RODRIGO CALDAS	128
SOBRE OS AUTORES.....	144

APRESENTAÇÃO

Montar o Dossiê Arte no Campo foi um desafio, pois é um tema novo e instigante no meio acadêmico. As professoras Dra. Tereza Franzoni e Dra. Márcia Pompeo, do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, foram as editoras convidadas deste volume. Estou certa de que aceitaram o convite não por devoção ao trabalho, até porque o trabalho, como o maior narcótico do século não nos falta na universidade, mas para forjar o tempo real e ter um tempo imaginário que permite criar, estranhar e contemplar. Agradeço, assim, pela disponibilidade e contribuição à Revista Nupeart.

O primeiro artigo que compõe o Dossiê, escrito pelas referidas professoras, conta sobre o Curso de Especialização Arte no Campo desenvolvido durante o período de 2013 a 2015. Em seguida, Cicero da Silva, Leon de Paula e Marcus Facchin Bonilla, professores da Universidade Federal de Tocantins (UFT), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música, discorrem sobre processos, resultados e análises acerca do material audiovisual como ferramenta pedagógica.

No terceiro artigo, o papel formativo das linguagens artísticas do Curso de Teoria Política para dirigentes e formadores oferecido pela Escola Nacional Florestan Fernandes, sediada em Guararema, no estado de São Paulo, é analisado pelos professores Felipe Gonçalves, Rafael Villas Bôas, Evelaine Brennand e Rosmeri Witcel. O artigo seguinte apresenta parte

da pesquisa realizada por Eliane do Prado, José Luiz Kinceler (in memorian) e Tereza Franzoni sobre a arte dos taquareiros que moram nos assentamentos e arredores dos municípios de Lebon Régis, Timbó Grande e Santa Cecília. O artigo escrito por Sérgio Pereira da Silva descreve e analisa o Projeto Música ao Campo desenvolvido em uma escola municipal rural de ensino integral no município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Por fim, no último artigo do Dossiê, a história do povo de Caetanos de Cima, no Ceará, é contada por Lígia Fagundes Holanda.

A seção Artigos apresenta três trabalhos: Laís de Faria Ewald investigou a relação entre música e moda questionando alunos de um 8º ano de uma escola pública do município de Indaial em Santa Catarina; Luis Felipe Gomes realizou um estudo analítico da improvisação de Stan Getz e outros aspectos interpretativos presentes em Samba de uma Nota Só, do álbum lançado em 1962; e, Denise Cristina Holzer e Felipe Rodrigo Caldas discutem sobre o ensino da dança nas aulas de artes de uma turma de ensino médio em uma escola pública, na cidade de Pinhão, no estado do Paraná.

É com entusiasmo que constatamos, por meio dos trabalhos publicados neste volume, que a Revista Nupeart está tendo um alcance para além do estado de Santa Catarina: Tocantins, Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná estão aqui representados.

Teresa Mateiro
Editora

A Experiência de criação do curso Arte no Campo

Tereza Franzoni
Márcia Pompeo

O texto propõe uma reflexão sobre a criação do Curso de Especialização Arte no Campo, um projeto de Residência Agrária aprovado implementado pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*. O esforço histórico dos movimentos sociais do campo e o papel da universidade nesse processo são aspectos abordados no texto, assim como a política nacional de educação ligada a reforma agrária. Da mesma forma, a ação efetiva de professores universitários, militantes e estudantes é também levada em conta nessa abordagem.

Palavras-Chave: Arte no campo, Educação do Campo, Movimentos sociais do Campo

O Curso de Especialização Arte no Campo foi criado graças a um projeto de Residência Agrária que foi aprovado no edital de Apoio a Projetos de Pesquisa / Chamada CNPq/MDA/-INCRA nº 26/2012 e implementado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, como Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Arte no Campo. O curso, que iniciou em meados de 2013, teve como objetivo formar profissionais, com habilitação em artes, tendo em vista “ampliar a inserção da arte na vida dos assentamentos rurais da reforma agrária” (UDESC, 2013). Ainda que implementado na forma de uma especialização, a proposta do curso era a de uma formação generalista em artes, na qual o estudante deveria entrar em contato com várias linguagens artísticas, optando pelo aprofundamento de, pelo menos, duas delas. O curso foi desenvolvido até o início do segundo semestre de 2015, tendo formado 36 especialistas dos 50 estudantes matriculados.

A experiência dos professores envolvidos no curso, até o momento de criação do mesmo, era, principalmente, com os estudantes oriundos do centro de artes, em sua maioria universitários urbanos que compartilhavam, pelo menos em parte, um universo artístico que se aproximava daquele vivido e conhecido pelos professores de sua área. Contudo, a maior parte dos estudantes matriculados no curso eram *assentados* dos Assentamentos dos programas da Reforma Agrária, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (e filhos de assentados), além de profissionais que atuavam nos assentamentos (na maioria professoras do ensino fundamental e médio). Se por um lado, os estudantes oriundos dos assentamentos do INCRA, em sua maioria, desconheciam a formação em artes e suas especificidades, por outro, os professores e estudantes oriundos do Centro de Artes, pouco ou nada conheciam sobre a realidade rural brasileira, em especial aquela vivida nos assentamentos da Reforma Agrária. O curso possibilitava assim um encontro não muito comum, porém bastante promissor.

A tendência atual do Centro de Artes da UDESC, como a de outros centros universitários, é a de verticalização da formação, com a especialização das áreas e a criação de mestrados e doutorados para cada uma delas. Porém, diferentemente do movimento institucional, o grupo de professores que criou o curso Arte no Campo, aceitou o desafio de formular uma proposta curricular não especializada, articulando artes cênicas, música, artes visuais e design. A proposta, não nasceu simplesmente na reunião desses professores, contudo, em especial para eles passou a se constituir como um espaço/tempo novo, de encontro e trabalho conjunto. Um encontro nem sempre muito comum no ambiente universitário onde as especialidades demarcam a formação, os espaços físicos, as reuniões, os congressos, etc. A dinâmica diferenciada do curso em módulos, os encontros concentrados, as aulas fora da sede da universidade e a opção pela permanência de toda a equipe de professores nos módulos que ocorriam fora da sede, contribuíram para a criação desse espaço/tempo extra cotidiano e de encontro.

O curso, como um acontecimento¹ que institui um modelo não especialista, pode ser melhor compreendido a partir da história recente que o constituiu. A demanda de um curso desse tipo chega ao CEART em 2012, inicialmente através da solicitação de um curso de graduação para formação de professores na área. A demanda não era em uma linguagem artística específica, mas era a de formação genérica em artes. Essa solicitação vinha de lideranças de grupos organizados dos assentamentos ligados a questão da cultura, articulados na maior parte pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. E, ainda que a universidade fosse de âmbito estadual, a demanda referia-se aos três estados do sul do Brasil. Os portadores da demanda eram também desses três estados. A primeira providência tomada foi a de organizar um seminário conjunto, que tinha como objetivo ampliar o grupo de envolvidos no Centro de Artes e começar a formular uma proposta de curso. Nessa ocasião, a informação trazida pelos interlocutores dos movimentos era da possibilidade de construir uma proposta que fosse financiada por recursos disponíveis no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera².

O grupo de professores, ampliado no contexto do seminário, juntamente aos interlocutores externos, iniciaram as discussões sobre a proposta de curso. Nesse processo, os professores começam a propor uma dinâmica

de curso diferenciada, pautados tanto pela pedagogia da alternância relacionada ao Pronera, como por experiências que vinham ocorrendo em projetos de pesquisa e extensão, que envolviam diferentes áreas e que possibilitavam ações que a estrutura curricular de seus cursos não permitia. O seminário e algumas das reuniões posteriores tiveram um papel importante na consolidação de um formato de curso adequado às políticas governamentais e às experiências existentes de educação no âmbito da reforma agrária. Entre aqueles que trouxeram a demanda para a universidade e contribuíam nas discussões para criação do curso Arte no Campo, estavam estudantes de graduação e pós-graduação oriundos de cursos de *educação do campo*, alguns deles eram também ligados ao setor de Cultura e Comunicação do MST³ e já vinham acumulando discussões sobre a formação nesses cursos.

O conceito de *educação do campo*, parte de sua história, seus dilemas e limitações eram debatidos a partir do acúmulo de discussão trazido pelos interlocutores externos à universidade, em especial por aqueles que já haviam passado pelos cursos de *educação do campo* como estudantes. Para a maioria de nós professores da UDESC, envolvidos no projeto, a aproximação com a rede de atores⁴ ligados à educação no âmbito da reforma agrária, foi se estabelecendo a medida que as definições sobre o curso se faziam. Passávamos também nós a fazer parte dessa rede, e nossas reflexões eram permeadas, ainda que indiretamente, pelas reflexões que vinham se estabelecendo entre pesquisadores do tema. Entre os pesquisadores estavam intelectuais que formularam as políticas de educação no contexto da Reforma Agrária, que ministraram aulas nos cursos de *educação do campo*, e/ou que eram egressos desses mesmos cursos e que faziam de sua experiência, objeto de reflexão teórica. Alguns desses pesquisadores viam a *educação do campo* como uma concepção de educação formulada ao longo das lutas dos movimentos sociais do campo (MUNARIM, 2010). Outros sugerem que a *educação do campo* é um movimento de crítica e combate ao atual estado da política de educação destinada aos trabalhadores rurais. E, nesse sentido, não deveria ser vista como uma proposta de educação e sim, como uma crítica a determinada concepção de educação e de campo (CALDART, 2010).

¹ Utilizo aqui a noção de acontecimento formulada por Foucault (1992), ou seja, como algo que condensa um conjunto de forças que se confrontam e confrontam, surgindo como uma resultante da ação dessas forças.

² O Pronera, conforme o site oficial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, do governo federal (<http://www.incra.gov.br>), é o principal programa governamental na área de educação do INCRA. Seu principal objetivo é a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

³ Conforme o site do MST (<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330>), esse movimento está organizado em 24 estados brasileiros, com cerca de 350 mil famílias. Além dos Congressos, Encontros e Coordenações, essas famílias também se organizam por setores que se articulam do plano local ao nacional. São eles: Setores como Produção, Saúde, Gênero, Cultura, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, Relações Internacionais, entre outros, conforme necessidade de cada localidade.

⁴ A noção de rede de atores, está aqui fundamentada em Bruno Latour (2007), que a define como a rede de relações e ações que sustenta uma dada situação, ou evento, ou acontecimento, como no caso a política de educação do campo. Ela envolve todos aqueles que tem agência sobre aquilo que se pretende descrever.

Os pesquisadores, contudo, concordam quanto ao protagonismo das ações que levaram à *educação do campo* e as políticas oficiais nesse sentido. Ele era, e ainda é, atribuído aos movimentos dos trabalhadores rurais, marcadamente ao MST⁵. Os movimentos sociais do campo teriam questionado o paradigma da *educação rural* e proposto a *educação do campo*⁶ como um novo paradigma para orientar tanto as políticas públicas, quanto as práticas pedagógicas relacionadas aos trabalhadores do campo (SOUZA, 2008). Essa também havia sido nossa experiência ao formular o curso de Arte no Campo. A experiência e as reflexões trazidas por nossos interlocutores para o diálogo no âmbito universitário, foram fundamentais para o formato e, podemos dizer, para o sucesso, do curso. Da mesma forma, também nós e os estudantes do curso passaram a fazer parte do rol de pesquisadores que alimentam e mantêm viva as discussões sobre essa proposta de educação e suas perspectivas⁷.

O Curso Arte no Campo, tornou-se uma proposta de educação superior submetida ao Pronex, contudo por um caminho diverso daquele pelo qual iniciou sua trajetória. Enquanto discutíamos as propostas para um curso de graduação, o CNPq publicou a chamada CNPq/MDA-INCRA n. 26/2012, que oferecia uma linha de ação intitulada “Comunicação, projetos artísticos e culturais em comunidades de assentamentos rurais”⁸. Este edital foi visto pelo grupo que discutia o curso de graduação em artes, como a possibilidade de viabilizar a proposta, ainda que, para um outro público, em menor tempo, com dimensões menores. A proposta que se consolidou nesse sentido foi a de um curso de especialização. A dúvida sobre a demanda efetiva para um curso de especialização foi sanada por nossos interlocutores externos que se comprometeram a fazer o mapeamento de graduados interessados e a divulgação para os possíveis candidatos.

A especialização em Artes no Campo foi assim formalizada junto ao CNPq e a UDESC, com o compromisso de envolver vários aspectos: o oferecimento de uma formação em artes; a produção de conhecimento sobre a realidade vivida pelos assentados e sobre suas formas de manifestações artístico/culturais; a preparação dos professores da UDESC para uma futura licenciatura e para trabalhar com *educação do campo*; e a experimentação conjunta em atividades práticas e produções artístico/culturais que fortaleçam o diálogo e a colaboração entre assentados e universidade.

⁵ Essa versão aparece tanto em Munarim (2010), quanto em Caldart (2010; 2008) entre outros.

⁶ A própria expressão *educação do campo*, segundo os pesquisadores citados, teria em vista reforçar a ideia do protagonismo dos trabalhadores do campo.

⁷ Procurando registrar e refletir sobre a experiência do curso Arte no Campo, organizamos o livro *Arte no Campo: perspectivas políticas e desafios* (Nogueira; Franzoni, 2016) que traz uma série de artigos tratando das experiências desenvolvidas no curso.

⁸ O edital completo encontra-se no site do CNPq (<http://www.cnpq.br>), na página referente as chamadas públicas.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Saete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clárcia Aparecida dos (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*, Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07, Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: *Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico*, Santa Maria da Boa Vista/PE Setembro, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 3a ed. Rio de Janeiro, Graal editora, 1982.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the social: An introduction to Actor Network Theory*. Oxford University Press Inc: New York, 2007.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo; FRANZONI, Tereza Mara. *Arte no Campo: perspectivas e desafios*. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo, desafios teóricos e práticos. In: MUNARIN, A. *et al. Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas*, Florianópolis: Insular, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: política, práticas pedagógicas e produção científica. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez, 2008.

UDESC, 2013, *RESOLUÇÃO Nº 010/2013, de 16 de abril de 2013*. Conselho Universitário. Cria o Curso de Pós-Graduação “lato sensu” de Especialização em Arte no Campo, no Centro Artes – CEART, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina.. Disponível em: <http://artenocampo.files.wordpress.com/2013/08/resoluc3a7c3a3o-consuni-010-2013-cria-o-curso-arte-no-campo.pdf>. acesso em: 02 set 2013.

O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo

Cícero da Silva
Leon de Paula
Marcus Facchin Bonilla

Neste artigo, descrevemos os processos, apresentamos resultados e traçamos uma análise sobre a produção de material audiovisual usado como ferramenta pedagógica na disciplina Seminário Integrador II, em uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis. Para situar o leitor, fazemos um breve histórico e apresentamos os conceitos de Educação do Campo e de Pedagogia da Alternância que juntas formam a base pedagógica do curso. Essa experiência resultou na produção de 20 audiovisuais produzidos pelos alunos, os quais compuseram a I Mostra de Vídeos de 1 Minuto realizada no campus de Tocantinópolis no ano de 2015. Os resultados também mostraram que essa proposta de atividade serviu como um importante mediador de aprendizado, imbricando conteúdos, processos criativos e produção artística num mesmo objeto.

Palavras-Chave: Arte; Ensino; Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho¹, discorreremos sobre os processos e os resultados de uma experiência artística vivenciada com a primeira turma do curso de Licenciatura em *Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música*, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis. Considerando as especificidades de formação docente do curso e sua proposta pedagógica alicerçada pela alternância, a implementação de uma atividade na disciplina *Seminário Integrador II* culminou com a produção de audiovisual em formato curta metragem de um minuto.

Em linhas gerais, o objetivo principal estabelecido nessa disciplina foi propiciar oportunidade para que os discentes tivessem condições de produzir material audiovisual (Vídeo de 1 minuto) sobre o tema gerador “A comunidade”. Além de representar uma tentativa de articular saberes diversos, advindos dos domínios da arte, música e linguagem, a experiência também visou efetivar tal produção segundo a proposta de formação da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa tem como base estudos que contemplam a Educação do Campo (ARROYO, 2011; FRIGOTTO, 2010), as práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007;

¹ Esta pesquisa foi realizada no âmbito das atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPEC (UFT/CNPq).

NOSELLA, 2014), a produção e aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (SILVA *et al.*, 2015). Também buscamos subsídios em trabalhos que focalizam a produção de vídeos (BRASIL, 2016).

Este trabalho está organizado em três partes. Inicialmente, contextualizaremos o curso de licenciatura em questão, discorrendo sobre seu histórico e princípios pedagógicos, assim como as metodologias, a Educação do Campo, os procedimentos adotados e a justificativa do uso da arte como ferramenta de empoderamento, autonomia e pensamento crítico nos processos educativos. Em seguida, apresentaremos brevemente a Pedagogia da Alternância, os tempos e espaços formativos, instrumentos pedagógicos, o *Seminário Integrador* e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na última parte, discutiremos os dados e resultados alcançados com a produção dos vídeos de 1 minuto. Para finalizarmos, teceremos nossas conclusões a respeito dessa experiência.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cabe aqui, inicialmente, fazer uma breve explicação e contextualização do curso específico e a proposta da Educação do Campo. O conceito de Educação do Campo é recente e nasce nas discussões de movimentos sociais do campo sobre a importância de uma educação que contemple as necessidades dos camponeses, excluídos historicamente dos processos educativos. Trata-se de uma concepção contra-hegemônica de educação, que valoriza a cultura e os conhecimentos populares, assim como o respeito aos interesses específicos das populações do campo (ARROYO, 2011).

A ideia também é reforçar os princípios de empoderamento e autonomia para os povos das áreas rurais. Uma educação *no* e *do* campo, e não *para* o campo como têm sido hegemonicamente as políticas de estado, aquelas em que os interesses urbanos, do capitalismo e da indústria são determinantes sobre o que se deve ou não ser ensinado nas escolas situadas no meio rural. Desse modo, “A denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

A Educação do Campo pode ser entendida também como uma oposição à educação rural que vem sendo implantada por sucessivos gover-

nos desde a década de 1930, um “projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial” (MUNARIM, 2011, p. 28) que, não só exclui os povos do campo no processo educacional, como afirma a hegemonia de uma classe social específica, além de gerar um desenvolvimento predatório em diversas áreas: econômica, social, cultural e ambiental para estes povos.

Com esse viés, entendido principalmente pelos movimentos sociais e suas posições de reivindicações de acesso à educação, foram implantados ao longo dos últimos anos, desde a década de 1990, diferentes programas para atender parte das demandas de formação desses povos, que são formados por indígenas, quilombolas, ribeirinhos e agricultores assentados da reforma agrária. De modo geral, as Políticas Públicas para Educação do Campo precisam atender não somente a formação em nível básico, mas também a formação docente.

Um grande passo nesse sentido ocorre a partir do fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e implantação do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio de parceria estabelecida entre Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Ministério da Educação (MEC) e instituições públicas de ensino, conforme previsto no *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* (cf. BRASIL, 2016a).

Enquanto ação concreta, o PROCAMPO abriu chamada pública estabelecida no *Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012* (cf. BRASIL, 2016b) e implantou quarenta e dois cursos de Licenciatura em *Educação do Campo*, espalhados por todo o Brasil e com diferentes habilitações. Segundo o próprio edital, a finalidade dessas Licenciaturas em Educação do Campo é formar profissionais capazes de dirigir e gerir processos de

organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior (BRASIL, 2016b, p. 1).

Espera-se, a partir dessa orientação, que esses cursos sejam orientados por uma perspectiva interdisciplinar de organização curricular, para assim poderem responder a essa especificidade. A Universidade Federal do

Tocantins (UFT), em uma ação conjunta dos *Campi* de Tocantinópolis e Arraias, a partir do edital do PROCAMPO citado acima, criou o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música. Trata-se do único curso dessa categoria, com esse tipo de habilitação, na América Latina.

A PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO

Por ter nascido das demandas dos movimentos sociais e populares, a Educação do Campo possui algumas ferramentas pedagógicas características, tais como a Pedagogia da Alternância, o Caderno da realidade, a atuação por áreas de conhecimento, assim como segue os princípios freirianos de pedagogia humanizadora ou problematizadora (FREIRE, 2014).

De forma resumida, Paulo Freire propõe uma pedagogia “problematizadora”, em que o conhecimento acontece nas relações dialógicas e críticas entre educandos, educadores e a realidade. Baseado no materialismo histórico, e dado o fato das lutas e relações de classes, assim como a percepção do homem como um ser histórico-social e inconcluso, a busca da educação é a busca do “ser mais” através da libertação humana, quebrando uma relação de classes que ele entende como enraizada envolvendo oprimidos e opressores imbricados entre si.

A pedagogia problematizadora ou humanizadora se contrapõe ao que esse autor chama de pedagogia bancária ou desumanizadora, mantida historicamente pelas classes dominantes, pelos opressores, para que sirva aos seus interesses, “cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2014, p. 79). Sobre esse aspecto, o autor entende que até os conteúdos programáticos, na pedagogia problematizadora, sejam elaborados a partir da consciência mediatizada pela realidade.

A ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância (PA) é uma ferramenta fundamental no contexto da Educação do Campo. Essa ideia nasce, em torno de 1935, na França e é implantada no Brasil por italianos na década de 1960, inicialmente no estado do Espírito Santo, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e, em seguida, nas chamadas Casas Familiares Rurais (CFR), bem como em Programas governamentais de formação de jovens agricultores e Educadores do campo. Apesar de serem unidades educativas² com denominações dife-

rentes, o que une as EFA e CFR são os princípios da PA, cujos objetivos são comuns, voltados à formação de jovens agricultores (NOSELLA, 2014).

As experiências formativas orientadas pela alternância preveem em seu funcionamento uma articulação entre o trabalho do campo, o aprendizado escolar e o envolvimento familiar, tanto no processo de aprendizagem como na manutenção e gestão escolar (GIMONET, 2007). Também faz parte dos princípios da alternância a preocupação com a formação de cidadãos integrados social, comunitária e culturalmente, interessados em permanecer no meio rural. Segundo Ribeiro (2008), os dois tempos de formação envolvidos na Pedagogia da Alternância – Tempo Escola (TE³) e Tempo Comunidade (TC) – são necessários para que a teoria e a prática sejam articuladas, concretizando a práxis. No TE, o aporte teórico-metodológico é enfatizado, enquanto que no TC “os conteúdos conceituais se transformarão em procedimentos e desenvolvimento de atitudes que transformam a realidade imediata” (RIBEIRO, 2008, p. 30).

Nesse sentido, o espaço socioprofissional do aluno permite refletir sobre os problemas vivenciados pelos camponeses, além de discutir com a comunidade e colegas em processo de formação as hipóteses acerca das soluções possíveis. Evidentemente, tal dimensão se fortalecerá em sala de aula, a cada retorno para as atividades no Tempo Universidade (TU), mediante socializações e discussões dos resultados das pesquisas e atividades desenvolvidas pelos discentes no Tempo Comunidade (TC).

O CADERNO DA REALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

As experiências formativas ocorridas ao longo da história no âmbito da Pedagogia da Alternância criaram diferentes instrumentos pedagógicos, como os Planos de Estudo (PE), o Caderno da Realidade (CR), dentre outros. E os PE, por apresentarem características de “tema gerador” dentro do Plano de Formação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), são responsáveis por levar os alunos a construir instrumentos de pesquisa, realizar pesquisas nas comunidades e gerar os textos que compõem o CR. Ou seja, sem os alunos desenvolverem as pesquisas sobre os temas dos PE no Tempo Comunidade (TC), socializar resultados e registrar as experiências vivenciadas, o CR não existe. Logo, esses dois instrumentos pedagógicos são fundamentais para a formação de jovens agricultores no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância (PA).

Para corroborar isso, em seu trabalho sobre aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (CR) e de textos que compõem esse gênero a par-

² No Brasil, as unidades de ensino que adotam o modo de formação orientado pelos princípios da alternância são denominadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

³ No curso focalizado, por ser de nível superior, adotou-se a expressão Tempo Universidade (TU) em lugar de Tempo Escola.

tir de estudo dos Planos de Estudo (PE) no ensino básico, Silva *et al.* (2015, p. 360-361) afirmam que “o Caderno da Realidade é um gênero que possibilita sistematizar e organizar os conhecimentos escolares em seus textos segundo a realidade das práticas educativas”. Além disso, a produção desse gênero exige diferentes tipos de atividades de linguagem, situadas no ambiente escolar, familiar e nas comunidades (SILVA *et al.*, 2015). E os Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU) são essenciais para que as atividades sejam desenvolvidas, bem como a produção final do CR.

Como veremos, em nossa experiência com a alternância no ensino superior esses instrumentos pedagógicos não recebem os mesmos nomes que são conhecidos nos CEFFA com a educação básica. Porém, são “adaptados” ao nível de ensino da licenciatura e à realidade dos discentes. E o *Seminário Integrador* tem grande papel nesse aspecto, já que permite a seleção de um tema gerador para implementação de pesquisas nas comunidades, opção por um gênero discursivo para registro das atividades, estudo nos TU e TC, entre outros aspectos.

SEMINÁRIO INTEGRADOR: ESPAÇO (INTER) TRANSDISCIPLINAR

Uma alternativa para contemplar os princípios da Educação do Campo e romper com a tradição do modelo disciplinar engessado no qual as Universidades estão organizadas, foi a inserção na grade curricular do curso da disciplina chamada *Seminário Integrador (SI)*. A proposta do SI é integrar todas as disciplinas que são ministradas/ofertadas em cada semestre ou período, o que exige a participação dos docentes do curso em um trabalho coletivo em todos os semestres. Isto é, o Seminário Integrador (SI) funciona como um elo entre as disciplinas, capaz de articular as atividades que configuram a dimensão dos Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Conforme a ementa da disciplina, é o “Espaço de diálogo interdisciplinar para discussão das atividades realizadas no bloco. Assim como preparação do instrumento de pesquisa para o tempo comunidade envolvendo todos os docentes e discentes do bloco” (UFT, 2014).

Durante o TU, organizam-se encontros com as turmas para preparar e discutir temas e instrumentos de pesquisas a serem desenvolvidos no TC, assim como para analisar os dados coletados/gerados e fazer a integração com as demais disciplinas do curso. Nessa ocasião, usa-se a ferramenta freiriana do “tema gerador”, que irá conduzir as pesquisas que serão registradas no *Caderno da realidade (CR)* (cf. SILVA, *et al.* 2015). Mas, em função desse Instrumento Pedagógico ser adotado na Educação básica na

Pedagogia da Alternância com base na proposta de estudo de temas dos Planos de Estudo, em nosso curso de licenciatura o CR deu sentido à implementação de gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2006) como *Memorial descritivo, Relatório* ou no caso específico da produção dos vídeos, de *Diário de processo criativo*.

PERCURSO METODOLÓGICO

O relato aqui apresentado se refere à experiência realizada junto ao curso de *Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos: Artes Visuais e Música* que se sedia no campus UFT – Tocantinópolis, quando a turma pioneira (2014-1), realizava então o seu segundo semestre. O material artístico de que trata o presente artigo foi produzido a partir do desdobramento de atividades de leitura, pesquisa e análise, orientadas pelo viés do audiovisual.

Por representar um “Espaço de diálogo interdisciplinar” (UFT, 2014) no curso, a disciplina *Seminário Integrador* exige o envolvimento e participação de todos os discentes e docentes da turma. Assim, as atividades tinham como objetivo principal a produção (individual ou em equipe) de um produto estético (neste caso, os vídeos de 1 minuto sobre o tema “A Comunidade”). A turma colaboradora da pesquisa era formada por alunos do referido curso de graduação, sendo em sua maioria filhos de camponeses, professores de escolas do campo, assentados da reforma agrária, indígena, quilombolas e moradores de pequenas cidades e vilarejos de diversas partes do estado de Tocantins, em especial da Região do Bico do Papagaio⁴, localizada no extremo norte do estado.

Durante a apresentação da proposta à turma no início do semestre, ficou evidente que nenhum dos discentes tinha experiência com a produção de material audiovisual. Porém, a turma mostrou-se disposta e aceitou o desafio. Entre as atividades desenvolvidas, realizamos uma aula voltada à produção de vídeo com os alunos, tendo como um dos materiais de apoio uma oficina disponibilizada pela TV Escola (cf. BRASIL, 2016c). Enquanto proposta construída com a participação dos corpos docente e discente, o esboço da produção do vídeo deveria contemplar a proposta representada na figura que se segue:

⁴ A região do Bico do Papagaio está localizada no extremo norte de Tocantins, e é assim denominada porque é nessa região que ocorre o encontro dos rios Tocantins e Araguaia, que delimitam geograficamente as fronteiras entre os estados brasileiros do Pará, Maranhão e Tocantins. A mesma região sofreu, durante o mais recente período ditatorial brasileiro, os enfrentamentos da chamada Guerrilha do Araguaia, com reverberações percebidas ainda nos dias de hoje.

FIGURA 1. ESBOÇO DO AUDIOVISUAL



A produção dos vídeos exigiu que os discentes se familiarizassem com dispositivos de captação e edição de imagens audiovisuais. Para tanto, a experiência na prática direta permitiu que, coletivamente, o aprendizado gerasse a capacidade de usar equipamentos tecnológicos, tais como câmeras, gravadores de áudio, computadores e softwares de edição de vídeo/áudio. Além disso, deveriam fazer um recorte da realidade local apresentada com base no tema proposto, construir um roteiro do trabalho e, em especial, articular *imagem*, *texto* e *som*. Sem isso, era impossível alcançar a meta apresentada pela equipe de professores.

As pesquisas, bem como algumas etapas de desenvolvimento dos vídeos, foram realizadas nas comunidades dos próprios alunos durante o Tempo Comunidade (TC). As demais etapas de trabalho ocorreram no Tempo Universidade (TU). Cada um dos discentes ou equipe contou com um professor orientador das atividades. Além de reunir com seus alunos para orientá-los, discutir a pesquisa ou analisar o material produzido no TC, os docentes também realizaram orientações à distância.

Desse modo, a produção do material audiovisual deu-se a partir de encontros envolvendo a participação de alunos e docentes da turma da licenciatura já mencionada. Conforme explicitamos previamente, a proposta de produção dos vídeos traz o tema “A comunidade” como fio condutor das atividades, desenvolvidas conforme as etapas apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 1

ETAPAS DO PLANEJAMENTO/PRODUÇÃO DO AUDIOVISUAL	
1.	Apropriação de conceitos da área do audiovisual e produção artística, a partir de leituras que subsidiem o assunto;
2.	Apreciação e análise de obras de referência (vídeos premiados em festivais de minuto) para apropriação de saberes sobre <i>imagem</i> , <i>som</i> e <i>texto</i> em vídeo;
3.	Orientação de trabalho (professores e alunos) no TU, norteada pela discussão teórica e metodológica para produção dos vídeos de 1 minuto sobre o tema “A comunidade”;
4.	Formação de equipes, escolha do foco dos vídeos e encaminhamentos da pesquisa para o TC;
5.	Desenvolvimento da pesquisa sobre o tema no TC pelas equipes (produção dos vídeos e diários de processo criativo);
6.	Mostra da primeira versão dos vídeos no TU pela equipe (alunos e professores), e análise orientada para reelaboração do vídeo;
7.	Reelaboração dos vídeos no TC, a partir das informações trocadas entre discentes e docentes;
8.	Exibição da versão final dos vídeos no TU, restrita somente aos docentes e discentes integrantes da turma;
9.	Organização da <i>I Mostra de Vídeos de 1 Minuto do Curso de Educação do Campo</i> , e apresentação aberta ao público de todo o campus UFT – Tocantinópolis.

É possível perceber, no quadro acima, a divisão das atividades para a realização dos trabalhos em três momentos distintos: *Pré-produção* – *Produção* – *Pós-produção*. Além de resultar na exibição de 20 vídeos de 1 minuto ao total (entendidos, no encaminhamento desse processo, como material artístico), que abordavam temáticas relacionadas às comunidades em diferentes aspectos (tais como conflitos agrários, agricultura familiar, produção agrícola, consumo, sustentabilidade, cultura local, memória e Educação do Campo), as equipes ainda elaboraram os *diários de processo criativo*, relatando neles o percurso e as experiências vivenciadas durante o período, de modo a assegurar o registro o mais fidedigno possível de realização, desde a concepção da ideia original à exibição pública do material artístico audiovisual.

A escolha do formato audiovisual se mostrou adequado para essa atividade por permitir que a síntese – tanto no que diz respeito à habilitação de caráter artístico do curso (que envolve artes visuais e música), como ao reconhecimento de posições de caráter sociocrítico e pedagógico relacionado à realidade percebida pelos discentes – ao ser exercitada, articulasse valores conceituais éticos e estéticos capazes de colocar a construção de imagens no cerne do debate de uma arte advinda, oriunda ou instalada no campo, ou para ele orientada. Por outro lado, a realização da *I Mostra de*

Vídeos de 1 Minuto do curso de Educação do Campo permitiu às comunidades (representadas pelos discentes) abrir espaço pelo desenvolvimento de um objeto artístico, pautado na socialização de experiências como base possível para a integração entre Universidade e Comunidades.

OS RESULTADOS

OS VÍDEOS

A elaboração do material gerado a partir da disciplina Seminário Integrador II ocorreu entre 14/11/2014 e 20/04/2015, período este compreendido como o segundo semestre da turma pioneira do curso de Licenciatura em Educação do Campo que é oferecido no campus UFT – Tocantinópolis. A turma em questão naquele semestre (composta, na ocasião, por aproximadamente 61 discentes) recebeu dos professores responsáveis pelas disciplinas de Percepção Visual, Teoria e Percepção Musical I e Leitura e Produção de Texto conjunta e simultaneamente as orientações concernentes à elaboração para todo o material – tanto no que se referia à obtenção de qualidade técnica e artística do audiovisual propriamente dito, quanto no tocante ao seu devido registro processual – em aulas nas quais os 3 professores atuavam de maneira articulada e colaborativa entre si, em atendimento às demandas em questão tratadas pelos temas levantados pelos discentes pertinentes a elaboração dos vídeos. O final da disciplina Seminário Integrador daquele semestre resultou num total de 20 produções, cada uma delas tinha a duração exata de 1 minuto, sendo exibidas em sessão pública realizada dentro do campus, aberta a toda população do município, no dia 28 de maio de 2015.

Os vídeos contemplavam o tema “A Comunidade” de diversas maneiras. O tema geral, proposto pelos professores que conduziram a disciplina no semestre em questão, aliás, não era desconhecido dos discentes, visto que no semestre anterior (o primeiro do curso para aquela turma) os discentes realizaram um detalhado levantamento de dados, a fim de que apresentassem sobre as comunidades das quais eles próprios eram oriundos um panorama, atendendo assim às demandas da disciplina *Seminário Integrador I*. De posse de todos os dados, levantados durante todo o semestre anterior, a disciplina transcorrida no período subsequente permitiu que os mesmos discentes voltassem novamente o olhar sobre as informações obti-

das por eles próprios e, dessa vez, as tratassem pela via da experimentação poética e artística a partir de sua base cultural, de maneira a gerar um material que possibilitasse a outrem uma leitura e uma compreensão do enfoque de pontos de vista pertinentes às suas realidades.

Por um proposital processo de distanciamento, ao serem revisitados, os dados, previamente conhecidos, foram percebidos de outros modos, para que a exploração da realidade fosse então realizada a partir de uma dimensão criativa. A retomada, por parte dos docentes e dos discentes, do tema geral “A Comunidade” permitiu que ele sofresse vários desdobramentos a partir dos enfoques pertinentes às discussões suscitadas naquele momento pelos criadores dos objetos artísticos, nos quais foram apresentadas nuances naquela fase de pesquisa e elaboração que, no semestre anterior, não tiveram valor agregado de modo a corroborar a construção de uma visão múltipla e crítica das realidades sócio-política/ambiental, das quais os discentes fazem parte. As abordagens ao tema, apresentando assuntos relacionados à vida no campo, tais como os conflitos agrários, a utilização da água, as histórias de vida, a participação da comunidade na escola, a arte na vida das comunidades, as brincadeiras infantis, a memória, dentre outros, adquiriram uma relevância que, de outra maneira e noutro momento, dificilmente obteriam.

A utilização da tecnologia (disponível a partir de dispositivos aos quais os discentes tinham acesso, tais como telefones celulares, câmeras amadoras, gravadores digitais, *notebooks*, etc.) foi de fundamental importância nesse processo, por lhes permitir a execução e o aprimoramento de algumas de suas ideias; bem como a constatação de que a aproximação a este tipo de ferramenta e as sucessivas modificações causadas por essa aproximação em relação à abordagem das ideias eram pertinentes, numa condição *sine qua non* ao processo de composição artística do próprio objeto, a partir do entendimento de que estes recursos seriam o ponto-chave para a construção da relação do artista e/ou do espectador com o que estivesse em jogo acerca daquilo que fosse criado. Através do suporte tecnológico, alcançou-se certa versatilidade para variadas aplicações dos vídeos às plataformas digitais de comunicação (especialmente àquelas encontradas nas redes sociais), de modo que eles encontrassem abrigo em distintos meios (fosse dentro ou fora da rede mundial de computadores). Em razão do direcionamento proposto na disciplina, as ferramentas tecnológicas adquiriram, em certa medida, outro sentido aos olhos dos discentes: se antes eram percebidas como uma espécie de linha demarcatória entre os que detinham e os

que não detinham um poder (a respeito de saber/fazer algo), agora começam a ser tomadas como aliadas para a articulação de um discurso próprio, através de práticas artísticas que referendam suas expressões culturais (não menos válidas do que as práticas existentes em outras culturas).

OS DIÁRIOS DE PROCESSO CRIATIVO

Os diários de processo criativo foram incorporados à elaboração do material audiovisual como alternativa equivalente e similar ao Caderno da Realidade (CR), reconhecido instrumento pedagógico dentro da Pedagogia da Alternância para a sistematização do aprendizado na Educação do Campo. A partir da experimentação prática com vistas à composição artística, os diários serviam de base para o registro de tudo o que se relacionasse à construção do objeto de arte: das orientações dadas pelos docentes às impressões causadas e opiniões emitidas junto dos colegas discentes a respeito dos vídeos exibidos durante as apresentações preliminares (sessões restritas somente aos componentes da turma, como preparatórias para a exibição pública), bem como dúvidas relativas à aplicação das técnicas e questões das mais diferentes ordens que fossem suscitadas nesse movimento realizado em torno de um material no qual se entrecruzam muitas variáveis determinantes para sua sustentação como objeto de arte e que, diretamente, incidiam na tomada de decisões para que a ideia original tomasse uma (ou outra) forma. Quanto mais detalhada se apresenta essa tomada de notas para a composição do diário, mais eficiente ele se torna como instrumento pedagógico, visto que ele permitirá com clareza a observação dos desdobramentos que se seguiram ao impulso original.

A documentação de tudo ao que se refira ao processo criativo é largamente utilizada na área das artes, seja nas artes cênicas (especialmente vinculada ao teatro, à dança, ao dança-teatro, à ópera, e outras vertentes ocorridas durante o século XX) ou nas artes visuais (aplicada sobretudo às linguagens do cinema e do vídeo), onde tais registros configuram parte importante para o entendimento da organização dos processos inerentes ao trabalho de realização em si dos objetos de arte (nesse caso, as obras videográficas realizadas pelos discentes). O processo, ao ter a devida notação e registro, pode ser mais facilmente analisado *a posteriori* e retomado sempre que se faça necessário, sem que aconteçam perdas substanciais das informações e procedimentos técnicos para o futuro aprimoramento em novas produções que venham a ser realizadas. Além de demarcar um espaço da

produção do conhecimento (de maneira a ser disponibilizado para quem necessite dele), os diários de processo criativo retratam a trajetória da pesquisa no momento em que ela é desenvolvida: da concepção da ideia inicial à exibição final, apresentando um mapeamento do que houve no intento de viabilizar a obra. Dessa maneira, os diários registram também o que determina as eventuais mudanças para executar a realização, possibilitando uma percepção segura não somente do resultado estético da produção, mas também dos pressupostos éticos aos quais serviram para as tomadas de tais decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desafio lançado pelos docentes e aceito pelos discentes, a fim de que a iniciativa contemplasse a dupla vocação do curso, o processo advindo da disciplina Seminário Integrador II no semestre 2014-2 exigiu o entrosamento dos 3 professores que conduziram a disciplina de maneira coordenada e colaborativa, ao estabelecerem entre si como ponto principal de seu compromisso conjunto o oferecimento do melhor suporte possível e total disponibilidade ao atendimento das necessidades dos discentes, em favor da experimentação e realização artísticas.

Outro fator importante que merece destaque se refere à apropriação do manuseio de ferramentas tecnológicas para a prática de um discurso pautado na linguagem audiovisual, articulado de maneira a empoderar os discentes a fim de que estabelecessem comunicação eficaz com outros contextos dentro da Universidade, e para além de seus ambientes de origem. A exploração de tais ferramentas e técnicas possibilita que os discentes, legítimos representantes de suas comunidades, percebam o seu fazer artístico como manifestação de sua própria cultura, no momento em que tomam consciência de que a arte também permite esse sentido de existência comunitário.

O íntimo binômio formado entre os diários de processo criativo e os materiais audiovisuais, numa qualidade responsiva para fins de acerçamento, retomada e perfazimento de uma vivência não só fundamentada no indivíduo, mas excedente ao grupo na construção do saber e do fazer estéticos, uma vez que os passos para a realização do material eram socializados em conjunto entre todos os integrantes da turma na disciplina, formando assim uma rede que os impulsionasse ao ato de criação no qual pudessem, ao final do processo, se reconhecer como produtores de conhecimento.

A realização da *I Mostra de Vídeos de 1 Minuto do curso de Educação do Campo* marcou o primeiro evento destinado à exibição de material artístico produzido pelos alunos pioneiros do curso. Por se tratar de um curso com essa característica (a de oferecer habilitação nas supracitadas linguagens artísticas), a produção de material artístico audiovisual e de registro processual se apresentou como alternativa capaz de contemplar, para aquele momento, as duas linguagens de maneira equitativa, em torno de um único objeto.

Através dessa experiência, o entrelaçamento do Saber e do Fazer, numa busca de sua justa medida, promovem não somente um ensino e um aprendizado sólidos, mas diálogos com outros contextos da existência humana. Para a Arte – tanto quanto para a Educação do Campo – nada mais fértil do que os sonhos, “matéria da qual somos feitos”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-86, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-335, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 19 fev. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13300&Itemid=>>. Acesso em: 19 fev. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Oficina de produção de vídeos*. Brasília: TV Escola. Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf> Acesso em: 18 fev. 2016c.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

GIMONET, J.-C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. MUNARIM, A. et al. *Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, p. 21-38, 2011.

NOSELLA, P. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2014.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out-dez, 2015.

UFT. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos Artes e Música*. Tocantinópolis: s/n, 2014.

**LINGUAGENS ARTÍSTICAS E
FORMAÇÃO POLÍTICA:
uma proposta metodológica em
construção pela Escola Nacional
Florestan Fernandes – Centro-Oeste**

*Felipe Gonçalves
Rafael Villas Bôas
Evelaine Brennand
Rosmeri Witcel*

O artigo pretende registrar e analisar a experiência em andamento da metodologia adotada pela Escola Nacional Florestan Fernandes¹ – Centro-Oeste (ENFF-CO) para a articulação entre os temas teóricos de seus cursos, as linguagens artísticas e o trabalho com os meios de comunicação. Tomando como fonte principal a sistematização do curso de Teoria Política para Dirigentes e Formadores, o trabalho historiciza as fases de apropriação da Cultura e da Arte pelas propostas metodológicas dos cursos, e toma como objeto específico o papel formativo das linguagens artísticas em um curso de teoria política, articuladas aos temas elencados pela coordenação da ENFF.

Palavras-Chave: linguagens artísticas, formação política, Escola Nacional Florestan Fernandes.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos refletir sobre a experiência em andamento da metodologia adotada pela Escola Nacional Florestan Fernandes – Centro-Oeste (ENFF-CO), no intuito de registrar e analisar desafios e limites na articulação entre os temas teóricos de seus cursos, as linguagens artísticas e o trabalho com os meios de comunicação. Como objeto específico, detalharemos o papel formativo das linguagens artísticas em um curso de teoria política para jovens dirigentes e formadores, articuladas aos temas elencados pela Coordenação de Formação da ENFF para o curso em questão.

Uma das principais características do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o valor que a organização confere à formação permanente de seus militantes. Essa característica é essencial para a forma de atuação da organização, que precisa a todo momento qualificar seus quadros e expandir a quantidade de pessoas envolvidas por meio do trabalho de base visando a massificação dos acampamentos em latifúndios e em propriedades que não cumprem a função social da terra, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (artigo 184). A formação é, portanto, parte estruturante da estratégia política do MST, e a construção de metodologias e formas de ensino e aprendizagem de conteúdos é uma questão em permanente debate interno, que envolve os militantes de diversos setores organizativos do movimento, como a Educação, a Cultura, a Saúde, o Gênero, a Produção, a Frente de Massa, a Comunicação.

Influenciado pela dinâmica de formação dos partidos marxistas da primeira metade do século XX, pelos cursos de formação promovidos pelo Partido Comunista de Cuba que envolveram militantes de organizações de toda a América Latina – em que o MST participou com o envio de militantes, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, pela experiência adquirida com os intercâmbios com organizações camponesas de todos os continentes, por meio das articulações internacionais da Via Campesina e, também, pela concepção política, pedagógica e metodológica da Educação Popular, o MST expressa em sua proposta uma síntese produtiva dessas influências, por meio dos seguintes aspectos:

- o cuidado com a democratização do conhecimento acumulado para o conjunto dos integrantes da organização, da base aos militantes da direção;
- a formação teoricamente exigente dos quadros dirigentes da organização;
- a ligação permanente entre a formação de quadros, a organização popular e um projeto concreto de transformação social;
- o reconhecimento da experiência coletiva e subjetiva de todas as pessoas que ingressam nos seus cursos (BOGO, 2007; PIZETTA, 2007).

Além desse processo de reconhecimento do legado a ser socializado e da incorporação do conhecimento popular, há também a preocupação com a formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012), que busca abranger todas as dimensões de aprendizado humano, incluindo a dimensão estética. Para isto, torna-se necessária a combinação de métodos de formação “criativos, coletivos, alegres, abertos, que possibilitem a participação em vez do autoritarismo” (PIZETTA, 2007, p. 95).

Antes de adentrar na proposta, cabe sistematizar brevemente, a partir de nossa observação como formadores, as diversas maneiras como as linguagens artísticas vêm sendo trabalhadas nos cursos de formação do MST, o que implica no mapeamento do progressivo amadurecimento coletivo da compreensão da arte na organização.

Uma primeira dinâmica que identificamos é a da **arte como entretenimento**. A arte passa a ser reconhecida e promovida nas várias atividades do movimento como as noites culturais, atos políticos, encontros de setores e coletivos, o que constitui um avanço significativo. Contudo, a arte nesse viés ainda é compreendida exclusivamente como sinônimo de entretenimento, de diversão, sem um debate sobre o caráter formativo das linguagens artísticas.

¹ A Escola Nacional Florestan Fernandes, sediada em Guararema - SP e com campi nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tem como missão atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo. Criada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a escola já recebeu mais de 24 mil pessoas em cursos, seminários, conferências e visitas. Disponível em: <<http://amigosenff.org.br/>>. Acesso em: 19/02/2016.

Podemos considerar essa dinâmica como avanço porque essa concepção expressa, mesmo que de forma limitada, a necessidade da arte e da cultura como partes constituintes do processo de formação dos cursos. Ou seja, a presença constante da Arte e da Cultura na programação dos cursos é uma lembrança permanente da importância da questão. Contudo, podemos dizer que nesses casos a potencialidade do trabalho com cultura e arte para a formação não é atingida de modo abrangente, porque as manifestações e obras artísticas são apresentadas como produtos a serem consumidos como ornamentos, ou fruídos de forma imediata, sem diálogo com os conteúdos e com o tempo de estudo, determinante do curso. Há, nesse caso, a permanência de uma visão dicotômica sobre as formas de aprendizado racionais e científicas e as formas sensíveis por meio das linguagens do campo estético.

Outra maneira que a arte surge nos espaços formativos do MST é com a presença das **linguagens artísticas enquanto oficinas complementares**, com um caráter lúdico ou de descontração das atividades focadas em conteúdos específicos. Estas oficinas, geralmente com cargas horárias reduzidas e no final das atividades diárias, abrem brechas para a incorporação gradual das artes na carga horária dos cursos de formação. Evidentemente, inicia-se aí uma reflexão sobre arte e política, corpo e mente, razão e emoção, e colabora para o avanço da discussão sobre articulação entre teoria e prática. Por outro lado, este espaço restrito para o trabalho com arte assume um caráter secundário e – porque não – acessório, comumente com a função de válvula de escape dos momentos considerados como mais “sérios” e formativos.

Um terceiro viés é a **arte como complemento de conteúdo** e elemento de erudição, no qual o uso das linguagens artísticas surge com finalidade instrumental durante aulas de outros temas para ilustrar aspectos abordados (filmes, músicas, teatro, artes plásticas). Espaços de exibição de mostras cinematográficas, musicais, teatrais ou exposição de obras visuais nos espaços de convivência dos cursos são outras formas que demonstram maior compreensão do caráter formativo das linguagens artísticas. De algum modo, emerge uma articulação mais orgânica entre temas dos cursos e as artes, por meio de legados estéticos e suas pontes com processos históricos. Exemplos: economia política e teatro brechtiano; história das revoluções e fotografia ou muralismo; ditaduras e resistência popular na América Latina com a produção musical e cinematográfica, etc. Ainda se mantém, entretanto, o caráter complementar da arte no processo de formação, sendo a arte um elemento adicional, relevante, embora, ainda secundário.

Por fim, alguns cursos apostam nas **linguagens artísticas como processo de formação**, com a abertura de tempos de aula para as linguagens, ou seminá-

rios nas etapas de Tempo Escola na Pedagogia da Alternância², ou ainda o aumento da carga horária e frequência das oficinas em articulação com os temas formativos. Em cursos como Teoria Política Latino-americana, que recebe militantes de vários países na sede da ENFF em Guararema-SP, estudos sobre literatura da América Latina transformaram-se em método de introdução aos temas abordados durante as semanas de estudo. Outros cursos como a Especialização em Estudos Latino-americanos, realizada em parceria da ENFF com o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), dedicam disciplinas específicas para a arte e cultura da nossa região. Em estágio mais avançado encontra-se, por sua vez, o curso que aqui analisaremos, no qual metade da carga horária passa a ser destinada para o trabalho com as linguagens artísticas. Nestas experiências, dentre outras, o caráter formativo das linguagens e o efeito do reconhecimento das estruturas formais dos processos sociais passa a incidir no debate político.

EXPERIMENTO METODOLÓGICO COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA ENFF - CENTRO-OESTE

“Sei que tenho que ler e estudar mais, que o conhecimento é uma construção coletiva. Nosso desafio agora é de traduzir nossa compreensão do conteúdo nas diferentes linguagens e expressões” (Depoimento da educanda Leandra, MST-Tocantins).

Inicialmente, o Curso de Teoria Política para Dirigentes e Formadores da ENFF-CO, realizado em duas etapas de aproximadamente um mês no ano de 2012, tinha objetivos amplos como

formar militantes para contribuir com o desenvolvimento da consciência política, organizativa e formativa de nosso movimento, apropriar-se dos debates e análises dos grandes temas que o MST iniciou neste último período como parte dos seus desafios políticos internos, envolver a juventude e a militância nova tendo em vista a preparação ao nosso 6º Congresso Nacional, capacitar os militantes para desenvolver o trabalho e a formação de base nos assentamentos e acampamentos e conhecer e aprofundar a análise da luta de classes estabelecida no campo envolvendo o agronegócio versus a mobilização dos Sem Terra (ENFF – CENTRO-OESTE, 2012, p. 1-2).

² Pedagogia da Alternância é um método pedagógico utilizado na Educação do Campo, cuja principal característica é articular períodos na escola/universidade (Tempo Escola) com a vivência prática dos conhecimentos estudados nas comunidades de origem dos educandos (Tempo Comunidade).

O conteúdo programático teve como focos centrais a história crítica, elementos introdutórios de filosofia e economia política por meio do estudo de temas como: a história do MST e da luta de classes no Brasil, a questão agrária, a natureza do Estado burguês e a teoria da organização política. Um programa de estudos que, apesar de sua densidade, buscava ser também aberto e articulado com a ação prática das mobilizações do movimento durante os períodos de etapa presencial e com a demanda de trabalho de base nas áreas de assentamento e acampamento do MST.

QUADRO 1 – GRADE DE ATIVIDADES DO CURSO

TURNO/ DIA	SEGUNDA- -FEIRA	TERÇA-FEI- -RA	QUARTA- -FEIRA	QUINTA- -FEIRA	SEXTA- -FEIRA	FIM DE SEMANA
MANHÃ	Mística Filosofia/ Economia Política/ História do Brasil/ História do MST (um tema por semana)	Mística Filosofia/ Economia Política/ História do Brasil/ História do MST	Mística Filosofia/ Economia Política/ História do Brasil/ História do MST	Mística Filosofia/ Economia Política/ História do Brasil/ História do MST	Mística Filosofia/ Economia Política/ História do Brasil/ História do MST	Trabalho de base
TARDE	Linguagens Artísticas (Artes Plásticas, Audiovisual, Literatura e Teatro)	Linguagens Artísticas	Linguagens Artísticas	Linguagens Artísticas	Apresentação de Seminário das Linguagens Artísticas	Lazer coletivo
NOITE	Reunião dos Núcleos de Base	Reunião da Coordenação	Cinema na Terra	Círculo de Leitura	Conclusões dos educadores	Noite Cultural/ Tempo livre

Fonte: Produção dos autores

Para a coordenação da ENFF-CO, estava claro na época o desafio de inovar na metodologia, combinando momentos de estudo e aprofundamento com a ação política enquanto parte do próprio estudo. Mas, afinal de contas, quais inovações eram necessárias? A autocrítica ao caráter muitas vezes “conteudista” deste tipo de curso abria espaços para experimentos e, desde a proposta inicial, a expectativa com o curso era “trabalhar teoria e prática ao mesmo tempo. Por isso, considera-se importante que possamos fazer de nosso curso uma espécie de laboratório de campo (ir além das experiências do passado) e de estudo” (ENFF- CENTRO-OESTE, 2012, p. 7).

A compreensão destes desafios e limites permitiu a formulação de uma proposta de integração orgânica do estudo teórico dos temas acima elencados com a experimentação formal por meio das oficinas em audiovi-

sual, teatro, artes plásticas e literatura. Os conteúdos dos estudos teóricos, realizados nas manhãs do curso, eram problematizados nas oficinas das linguagens artísticas durante as tardes. Os educandos do curso, divididos em núcleos de base, distribuíam-se entre as oficinas disponíveis e uma síntese destes experimentos era apresentada ao conjunto de participantes do curso no formato de seminário ao final da semana. Neste seminário, portanto, os educandos apresentavam o tema de estudo por meio do suporte dessas linguagens, revelando tanto sua compreensão coletiva sobre a teoria como uma expressão artística conjunta sobre os temas.

Diante do problema, muitas vezes, aparentemente insolúvel do “conteudismo”, esta proposta metodológica buscava conciliar de maneira pedagogicamente mais produtiva o tempo de transmissão de conhecimento com o tempo de elaboração necessário sobre o conhecimento adquirido. E, além disso, o potencial efeito dessa articulação entre formação política e formação no campo estético é que isso permite que as estruturas formais das obras e processos se tornem perceptíveis, para além da aparência do acesso imediato, e restrito, à esfera do conteúdo. Ou seja, isso possibilita a compreensão desideologizadora dos processos sociais e estéticos, pois educa para que as pessoas sejam capazes de elaborar não apenas sobre o que julgam ver, mas sobre o efeito estético das formas sociais e artísticas sobre si próprios.

Cabe ressaltar que essa proposta metodológica tornou-se possível nesse curso, nesse campus da ENFF, por conta de fatores conjunturais como a disposição da coordenação político e pedagógica (CPP) da ENFF-CO em arriscar propostas metodológicas que busquem superar impasses do processo de aprendizado, na transmissão e construção coletiva do conhecimento e, sobretudo, pela presença permanente de militantes formadores do Coletivo de Cultura e do Setor de Comunicação com larga experiência em processos formativos da Cultura e coletivos internos do MST como a Brigada Semeadores de Agitprop do MST/DFE, a Brigada de Audiovisual da Via Campesina, a Brigada de Artes Plásticas Candido Portinari do MST, a Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré somados aos professores militantes da área de Literatura, integrantes do grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica que atuam na Universidade de Brasília.

Ou seja, em cada frente há um trabalho de acumulação de anos, que se reverteu no curso de forma organizada e articulada, num trabalho sistemático que aconteceu durante todas as tardes, com produções compartilhadas no final das semanas, durante a etapa. O avanço é considerável, se

compararmos com a maneira tradicional como as oficinas de artes entram nos cursos de formação: em geral, tem carga horária pontual e limitada, uma ou duas vezes por semana, por no máximo duas horas, colocadas em horários de menor concentração, quando as turmas estão mais cansadas (geralmente nas noites ou finais de tarde), para que as turmas possam espalhar as aulas “mais sérias”.

De modo geral, o trabalho com todas as linguagens consistia em socializar os fundamentos básicos de cada linguagem, os conceitos determinantes e os procedimentos estruturantes para o trabalho com a linguagem. Ou seja, em diálogo com os temas trabalhados no decorrer do curso, a equipe de formadores buscava esferas de mediações em que tanto o conteúdo pudesse ser explorado de outra maneira quanto a forma de trabalho com o conteúdo pudesse ser compreendida como uma questão em si, com as especificidades estéticas da configuração dialética entre forma e conteúdo que cada linguagem trabalhada comporta.

No caso da literatura, por exemplo, um conto ou um poema eram lidos e analisados coletivamente pela turma, com a presença dos professores, que juntamente aos militantes procediam a investigação do modo como o conteúdo abordado pelo poema, estava contido dialeticamente pela forma do mesmo, ou seja, como a forma condensa ou precipita a matéria social. O contato com a aparência do fenômeno dava lugar ao mergulho na essência da estrutura da obra. Processos como esse despertam extremo interesse nas pessoas que participam das “aulas” porque o espaço de aprendizado é transformado em uma espécie de assembleia, em que a investigação do poema ocorre de forma coletiva, e os conceitos da crítica estética marxista³ são colocados em exercício, permitindo o diálogo com temas e conceitos abordados nas aulas de economia política ou de filosofia, por exemplo.

Nesse trabalho os militantes puderam tomar contato com uma fração do imenso legado da literatura brasileira e seus escritores, que com vigor e competência dão forma às contradições do processo social brasileiro. Há, nesse caso, a consciência de que devemos nos apropriar do legado estético, que ele não é privilégio da elite letrada, é um direito de toda a classe trabalhadora, e que os trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra podem e devem dele se apropriar como parte do processo de emancipação e luta em que se colocaram.

A experiência do trabalho com teatro, a partir da metodologia do Teatro do Oprimido⁴, consiste no desenvolvimento de um trabalho teatral que tenha como epicentro a experiência dos participantes, no que diz res-

³ Vide o glossário “Termos chave para a crítica estética marxista” elaborado pelos professores Ana Laura dos Reis Corrêa e Bernard Hess, do referido grupo de literatura (VILLAS BÓAS, Rafael; PEREIRA, Paola Masiero. *Cultura, arte e comunicação*. São Paulo: Outras Expressões, 2015).

peito às histórias coletivas e individuais de opressão e exploração que sofreram e sofrem. Esse material pode ser transformado em matéria de debate, em estímulo e foco de exercícios teatrais, como as sequências do Teatro Imagem, em que os corpos expressam situações de opressão, e ao mesmo tempo podem esboçar formas de resolução daqueles conflitos, e analisar estágios do conflito ao ponto ideal da solução do mesmo, de maneira dialética.

Como parte do processo são desenvolvidos jogos e exercícios com o objetivo de desautomatizar os corpos reificados pelo mundo do trabalho, e permitir que o coletivo passe a analisar socialmente os gestos que elaboram como forma de expressão das contradições do mundo do trabalho. Desse modo, são estimulados todos os sentidos humanos em sequências de exercícios em que o vocabulário corporal é explorado em sua infinitude, com ênfase na expressão de ritmos e sons com nossos corpos, no trabalho gestual sem o auxílio da visão para aguçar os sentidos tátil, auditivo e olfativo, e exercícios cuja expressão tátil demanda forte contato entre os integrantes, em jogos de equilíbrio e força, que desenvolvem a sensação de confiança e integração entre os presentes.

O ponto culminante do trabalho ocorre com a construção das cenas de Teatro Fórum, equivalentes a pequenas peças teatrais formuladas a partir de situações de exploração e opressão vivenciadas ou conhecidas pelos presentes, e que dialogam com contradições que sejam de interesse do público que assistirá às cenas. O momento da apresentação consiste em momento de análise coletiva dos problemas abordados nas cenas, e uma pessoa que faz a mediação entre os atores e a cena com o público, que é chamada no Teatro do Oprimido de curinga. A intervenção do curinga lança questões aos presentes, provocando a reflexão, e convida as pessoas para que elas mostrem entrando em cena no lugar dos personagens oprimidos o que elas acham que pode ser feito para transformar aquele problema, a partir da ação dos oprimidos interessados na resolução da opressão.

Esses exercícios cênicos de análise tem grande potencial para o estudo da dialética, aplicada a problemas concretos da vida cotidiana, na medida em que permitem uma abordagem aprofundada dos problemas e o teste de diversas formas de solução dos mesmos. São, conforme dizia Augusto Boal, ensaios potenciais da revolução, embora a arte mesma não tenha o poder de alterar a realidade. A arte pode preannunciar, desvelar aspectos do real que não são sensíveis aos olhos ofuscados pela ideologia⁵.

Além do trabalho com essa metodologia, há o trabalho de leitu-

⁴ Desenvolvido pelo dramaturgo Augusto Boal, que trabalhou de forma sistemática com o MST de 2001 a 2005 formando cerca de trinta formadores que integram a Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré.

ra de textos da dramaturgia do teatro político, como as peças didáticas de Bertolt Brecht, escritas entre 1928 e 1932 em sua grande maioria, ou com as peças do teatro político brasileiro que abordaram a luta pela terra, como “Mutirão em Novo Sol” escrita por Nelson Xavier, Augusto Boal e outros, em 1961, “Quatro quadras de terra” e “Azeredos mais os Benevides” de Vianinha, escritas em 1962 e 1963 respectivamente e as peças da Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré, reunidas nos dois volumes do livro *Teatro e Transformação Social*.

Em casos em que há mais tempo para a interface entre os temas trabalhos e o trabalho teatral foram trabalhados, por exemplo, a peça “A mais Valia Vai Acabar Seu Edgar”, de Vianinha (1962) com o estudo de capítulos iniciais do volume I do livro “O Capital” de Karl Marx, para a compreensão sobre os conceitos de valor de uso, valor de troca, mais valia e fetichismo da mercadoria⁵; e o trabalho com a peça “Santa Joana dos Matadouros” com a aula de economia política para explicar a dinâmica do capital especulativo e o movimento de crise e recuperação do capitalismo⁷.

O trabalho desenvolvido com a linguagem das artes plásticas foi realizado através da ação da Brigada de Artes Plásticas Cândido Portinari do MST. Podemos considerar que este trabalho tomou como ponto de partida as oficinas de artes realizadas nos Cursos de Verão, realizados todos os anos na PUC-SP e organizados pelo CESEEP⁸, acrescentados pela dinâmica de produção de artes realizadas pela Brigada Portinari e baseada pela metodologia do Materialismo Histórico Dialético utilizado nos cursos de formação da ENFF e do MST.

No primeiro momento, as atividades eram orientadas a partir dos processos formativos e temáticos de cada módulo de formação, relacionando as formas de produção da linguagem plástica e seus elementos visuais no decurso da história, realizando leituras coletivas das obras a fim de construir novos olhares e significados.

Ao colocar em diálogo as questões referentes à leitura das obras de arte em um processo de desconstrução do senso comum, sendo tão so-

⁵ A experiência do trabalho de Boal com o MST é narrada no artigo “MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST”, de autoria de Rafael Litvin Villas Bôas, disponível no link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0020-387420130002&lng=pt&nrm=iso> referente ao número 57 da Revista de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo. Acesso em 19/02/2016.

⁶ Esse estudo ocorreu no Seminário Arte e Cultura na Formação realizado na ENFF de Guararema, em 2005, com 100 militantes de diversos estados e setores do MST. O grupo FORJA de teatro político de São Paulo apresentou leitura dramática da peça após um dia de leitura e estudo sobre capítulos do livro de Karl Marx, conduzidos pelo professor Marildo Menegat, da UFRRJ.

⁷ O trabalho foi coordenado em parceria pela professora Roberta Traspadini, e pelo militante da Brigada Nacional de Teatro do MST Douglas Estevam, em curso de Formação de Quadros em Arte, Cultura e Comunicação, na ENFF de Guararema, em 2007.

⁸ O Centro Eclesiástico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEEP) realiza todos os anos o Curso de Verão, de caráter extensionista, na PUC/SP. “O curso é um espaço de partilha de experiências e é um lugar para aprofundar e revisar as práticas, com insumos teóricos garantidos pela metodologia participativa através das várias oficinas que o curso oferece”. Disponível em: <<http://www.ceseep.org.br>>. Acesso em: 19/02/2016.

mente forma estética, desvinculada da vida e do lugar social, apresentando como uma linguagem que expressa valores e ideologias, construímos a desmistificação da obra considerando não ser ela simplesmente uma forma estética mas, também, que pode ser forma de alienação, como também forma de luta, onde é possível transformar o que é senso comum em processos emancipatórios.

Outro desafio lançado foi propiciar acesso às técnicas, em que a proposta foi trabalhar com a técnica de recorte de revistas e colagem. Devido ao pouco tempo de trabalho com os núcleos – cada núcleo passava uma semana por linguagem – era difícil trabalhar com o desenvolvimento de outras técnicas, como a pintura e o desenho.

Em síntese, este trabalho teve como objetivo “transformar o discurso em imagem”, ou seja, sistematizar os principais temas debatidos no curso em linguagem visual, através de trabalhos produzidos coletivamente, em grupos, que ao final de cada tema eram expostos e debatidos em forma de pequenos seminários.

Ao realizar esta experiência colocamos em pauta uma série de questões, que muitas vezes não estão colocadas no cotidiano dos movimentos sociais, como o direito ao acesso à linguagem artística, à possibilidade de acesso às diversas técnicas a fim de se expressar além da fala, permitindo outras formas de expressão, possibilitando a transformação dos padrões estéticos de representação a partir do próprio olhar ou de olhares coletivos, entrelaçando “criatividade e rigor discursivo, emoção e reflexão, beleza e compromisso” (WANDERLEY, 2011, p. 19) contribuindo para a transformação política e social.

Na linguagem audiovisual, o curso retomou uma prática de formação desenvolvida a partir da apropriação coletiva dos meios de produção e técnicas audiovisuais, como parte de um processo elaborado a partir da experiência da Brigada de Audiovisual da Via Campesina (GOMES *et al*, 2015). Cientes de que a linguagem audiovisual sempre esteve presente no cotidiano dos movimentos sociais do campo – seja pela permanente difusão de imagens parciais de caráter negativo sobre a luta por Reforma Agrária pela imprensa, ou pela produção própria dos movimentos, alavancada pelos avanços tecnológicos das últimas décadas, e de seus parceiros –, os formadores na linguagem do audiovisual problematizaram no curso questões-chave como o discurso dos meios de comunicação dominantes sobre a luta de classes no campo, a produção própria dos movimentos, a representação audiovisual adequada à realidade agrária e a divisão de trabalho emancipa-

tória por meio de uma prática coletiva e participativa.

Nosso ponto de partida nas oficinas de audiovisual consistia na análise do discurso dominante reproduzido nos meios de comunicação de massa sobre a luta pela terra. Uma variedade de formas audiovisuais como a publicidade do agronegócio, matérias de telejornais, fragmentos de telenovelas, entre outros, na medida em que eram debatidas pelos educandos, convergiam na identificação de uma leitura ideologizada e mistificadora das contradições reais do campo pelos emissores dessas mensagens. A crítica coletiva apontava para a tentativa incessante da indústria cultural – aliás, reconhecida pelos educandos como eficiente – de difundir e naturalizar os valores e visão de mundo da classe dominante como se fossem do conjunto da sociedade, ao mesmo tempo em que oculta a demanda por Reforma Agrária, fragmenta a luta no campo sem apresentar sua história, os antagonismos sociais e suas causas concretas, criminaliza os movimentos por meio da indução de repressão policial, ou mesmo inverte completamente as pautas de determinada ação política⁹.

Essas formas da indústria cultural, em outras palavras, reproduzem o que chamamos de padrões hegemônicos de representação da realidade, legitimando a ordem dominante e, ao mesmo tempo, sedimentando valores burgueses como a defesa da propriedade privada, o consumismo e o individualismo. Nosso desafio como formadores era reconhecer, junto com os educandos, o caráter ideológico desse conteúdo onipresente nas produções da indústria cultural, mas ao mesmo tempo mostrar a forma como esse conteúdo se estrutura nas diferentes produções audiovisuais.

Desta maneira, os procedimentos de roteiro, construção de texto, entrevista, filmagem, escala de planos, edição e exibição eram trabalhados junto com o conteúdo das narrativas do agronegócio e da mídia dominante, criando um estranhamento nos educandos que acreditamos ter uma função de desnaturalização do olhar e da visão de mundo dominante, também encontrada nos próprios militantes presentes no curso. Aos poucos, passava a ser uma demanda da turma o reconhecimento de que a produção própria dos movimentos era necessária e urgente, bem como entender que não poderíamos expressar um conteúdo transformador aderindo aos modos de produção dos realizadores de um discurso dominante.

Um desafio assumido pelos núcleos, portanto, era passar da crítica à produção audiovisual, mesmo naquele curto espaço de oficina. Buscar a representação audiovisual adequada à realidade agrária e à luta social, e ainda articular uma forma estética com os temas abordados a cada semana pelo curso tornava-se uma busca instigante para os núcleos de realizadores.

O planejamento, a discussão coletiva e a utilização de técnicas de entrevista contribuíram para a reflexão conjunta dos educandos sobre os temas do curso, sendo posteriormente intercaladas com a utilização de materiais de arquivo previamente disponibilizados para a edição.

A divisão do trabalho nas oficinas da linguagem audiovisual aparecia como um problema concreto a ser trabalhado pelos formadores. Ao mesmo tempo em que uma divisão de tarefas era imprescindível entre os educandos para a realização dos vídeos, partíamos do pressuposto de que todos deveriam ter uma compreensão integral das etapas de realização audiovisual desde o roteiro até a exibição. Ou seja, estava em jogo o rompimento da divisão de trabalho própria da produção de mercadoria, evidentemente reproduzida pelo cinema e televisão dominantes com funções exclusivas e determinadas. A dimensão emancipatória de recusar a divisão de trabalho alienada permitia, neste contexto específico, construir um trabalho coletivo em que os membros do grupo tinham mentalmente a dimensão do todo do processo, mesmo que não estivessem diretamente responsáveis por uma ou outra tarefa. Debater política e esteticamente o roteiro, dividir as tarefas, realizar a obra e avaliar o resultado e o cumprimento das ações planejadas aproximava, em síntese, a realização audiovisual do acúmulo organizativo do próprio movimento em um rodízio de funções que permitia antever o todo e desenvolver potenciais específicos dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passarmos a considerar que uma das intencionalidades pedagógicas do curso seria enfrentar a ideologia por meio do ensino das estruturas formais que configuram os conteúdos notamos que a percepção dos educandos quanto às formas de organização dos discursos e das experiências se ampliou grandemente, inclusive porque os militantes em formação perceberam que se trata de assuntos que dizem respeito à política e a formação ideológica das pessoas, logo, que se trata de construções históricas, que são passíveis de debate e transformação.

Sendo assim, assumimos nesta experiência com as linguagens artísticas que as formações estética e política de trabalhadores devem caminhar em paralelo, contribuindo com sua capacidade de desconstruir os sentidos hegemônicos das obras, programas, telejornais, vídeos publicitários, por meio da compreensão da relação dialética entre a forma estética e a forma social. O crítico Antonio Candido aponta para o potencial eman-

⁹ O argumento sobre a dinâmica de manipulação dos meios de comunicação dominantes é mais bem desenvolvida em Abramo (2003).

cipatório de percebermos essa relação criticamente e seu ofuscamento pela ideologia:

Em palavras usuais, o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 1995, p. 246).

Por meio do desenvolvimento de experiências como essa compreendemos que a esfera da Cultura está articulada com a esfera da Política e da Economia, e que o método de apropriação das linguagens pode contribuir para desencadear processos de ruptura da segmentação do conhecimento, conseqüente da divisão alienada do trabalho, operando sempre que possível com a proposta de articulação das diversas linguagens. Avançar neste debate conjunto das linguagens é um desafio que identificamos em nossa experiência, como também a lógica de processo submetido a um produto final, a ser apresentado – independentemente de sua maturação – no seminário de encerramento da semana.

Um dos saldos que pudemos detectar com a experiência de trabalho com as linguagens estéticas em interface com os conteúdos ministrados pela parte da manhã é a ampliação da capacidade expressiva dos militantes, sobretudo do ponto de vista da retórica. Àqueles que carregam enorme medo e dificuldade de se expressar, de tomar posição, em razão da carga histórica de repressão que sofrem, pois lhes foi extraído do suor do trabalho a exploração da mais valia, sujeitando o desenvolvimento de capacidades expressivas inerentes ao ser humano, como o uso da palavra em autodefesa, o direito à imaginação, o empenho pela luta por direitos básicos, foi possibilitado pela experiência do curso a apropriação de técnicas e conhecimentos que permitiram o desenvolvimento das habilidades cognitivas e orais necessárias à atuação política.

Além disso, percebemos que o potencial dessa metodologia de trabalho é muito grande para o trabalho de base e para a construção do poder popular, pois permite que em curto espaço de tempo pessoas que não passaram pelo ensino formal de arte se apropriem de procedimentos estéticos

que lhes permitem construir bens simbólicos a partir de suas próprias experiências. Novamente, temos o entrechoque produtivo entre a socialização dos meios de produção e o despertar da consciência do direito sobre o legado estético das obras que foram produzidas pelo conjunto da humanidade. A erudição não é fator de distinção social, mas é fruto de uma necessidade histórica de superação da condição de desigualdade que tem na privação do conhecimento um dos seus pilares centrais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOGO, Ademar. A formação de quadros: desafios e necessidades. In: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. *Caderno de Estudos ENFF 1 – A Política de Formação de Quadros*. Guararema-SP: Edição do autor, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES – CENTRO-O-ESTE. *Curso de Formação Política. Esboço de Projeto Pedagógico e Metodológico*. Mimeo, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GOMES, Thalles et. al. Audiovisual e transformação social – a experiência da Brigada de Audiovisual da Via Campesina. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). *Comunicação e disputa da hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

PIZETTA, Adelar. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. In: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. *Caderno de Estudos ENFF 1 – A Política de Formação de Quadros*. Guararema-SP: Edição do autor, 2007.

WANDERLEY, Luis Eduardo. Cultura popular e educação popular: convergências e divergências. *Ponto-e-Vírgula, revista de Ciências Sociais*, n. 10, p. 10-21, 2011.

Mapeamento dos Taquareiros nos assentamentos e arredores do município de Lebon Régis - SC

Eliane do Prado

José Luiz Kinceler (in memoriam)

Tereza Mara Franzoni

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada como requisito do Curso de Especialização em Arte no Campo oferecido pela UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina numa parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A pesquisa é relacionada aos *taquareiros* que fazem peças artesanais de taquara, uma espécie de bambu fino e maleável. De suas fibras é possível tecer balaies, peneiras, cestos entre outros. Essas pessoas, artesãs, que moram nos assentamentos e arredores do município de Lebon Régis, Timbó Grande e Santa Cecília, chamaram a atenção para pesquisa e simultaneamente, causaram preocupações pelo motivo de dar a impressão dessa tradição estar desaparecendo, devido seus descendentes não continuarem fazendo esta Arte. Neste sentido, aprouve registrar seus saberes no intuito resgatar, valorizar e divulgar o trabalho/Arte por eles desenvolvido.

Palavras-Chave: Mapeamento. Taquareiros. Arte

INTRODUÇÃO

O foco da pesquisa realizada foi sobre os taquareiros e sua Arte, feita a partir da planta denominada taquara, sob a perspectiva da necessidade do ser humano criar e adaptar o meio em que vive para seu conforto, desde os tempos remotos.

Deste modo, resgatar essa cultura, chamando a atenção das gerações mais novas para que não deixe de ser praticada foi de fundamental importância. O planejamento de etapas para a realização da pesquisa foram esboçadas de maneira a juntar a teoria das disciplinas estudadas no tempo universidade¹ e a prática, no trabalho desenvolvido no tempo comunidade².

Mapear os taquareiros existentes nos assentamentos não foi um objetivo fácil de ser atingido, visto que foram três municípios visitados para poder encontrar essas pessoas que praticam essa tradição. Após encontrá-los, uma breve entrevista foi realizada na tentativa de mostrar interesse na sua Arte³. De início percebeu-se certa desconfiança em compartilhar seus saberes. Após a segunda ou terceira visita houve maior intimidade para que o aprendizado do trançado (cestaria) acontecesse.

¹ Período de estudos das disciplinas propostas pelo curso no espaço universitário.

² Período de trabalho desenvolvido nos assentamentos ou escolas de assentamentos.

³ Chamo de Arte a habilidade dos taquareiros em produzir de forma consciente e racional peças variadas que aprenderam com seus antepassados.

Aprender e registrar por meio de fotos o passo a passo das técnicas de manejo utilizadas por eles, com o propósito de ensinar um grupo de alunos de uma escola do campo, foi de muita responsabilidade, pois os taquareiros são exigentes na escolha do material e na confecção das peças.

A socialização da pesquisa para a turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica 30 de Outubro foi por meio de oficinas. Essas foram bem aceitas não apenas pela turma, mas por toda a comunidade escolar devido as visitas anteriores à proposta e os alunos serem participativos, curiosos e receptivos à pessoas e atividades diferenciadas.

As oficinas foram desenvolvidas com base na arte relacional⁴, o que possibilitou uma reflexão sobre a Arte dos taquareiros existentes nas localidades visitadas. Por meio das oficinas foi possível perceber que essa Arte necessita de incentivo e valorização, mostrando sua importância para as pessoas mais novas, sob a possibilidade de desaparecer num futuro bem próximo.

TECENDO EXPERIÊNCIAS

Dentre as disciplinas curriculares do curso de especialização em Arte no Campo, a disciplina “Oficina de Mapeamento”⁵ (como suporte de informações), serviu de motivação inicial para os taquareiros serem mapeados, tornando o trabalho acadêmico mais interessante e principalmente necessário para saber onde encontrá-los, em caso de necessidade para ministrar oficinas, dar entrevistas ou fazer encomendas para as Feiras da Reforma Agrária.

Neste caso, o mapeamento utilizado foi o chamado mapeamento social por tratar-se de situações vividas por determinado grupo tradicional – os taquareiros – e ao mesmo tempo pesquisada de maneira qualitativa, instrumentalizando o grupo auto-cartografado. Várias formas de mapeamento vem sendo realizadas de acordo com interesses específicos como enfatizam Acselrad e Coli (2008, p. 40):

Verificamos, como no Brasil, as experiências podem estar associadas tanto à afirmação identitária e territorial de grupos subalternos, como à fundamentação cognitiva da gestão racional de recursos naturais, a formas de explicitação de conflitos sócio-territoriais ou a formas de antecipação dos mesmos para fins de controle estatal do território.

⁴ Movimento artístico que teve início na década de 1990, caracterizado por dar mais importância às relações estabelecidas do que com o próprio objeto artístico em si. Os trabalhos que se identificam com este movimento artístico tendem a acontecer dentro de atividades e situações do cotidiano. O primeiro uso do termo “arte relacional” é atribuída a Nicolas Bourriaud.

⁵ Estudo do processo de mapeamento participativo, desenho e usos do processo de mapeamento quanto processo de formação com produção de mapas relacionadas às demandas dos movimentos sociais com coleta e sistematização de informações.

Deste modo, mesmo sendo uma pesquisa de característica empírica, foi apropriada para a coleta de informações, possibilitando também criar um vínculo afetivo entre pesquisadora e entrevistados, tanto para aprender e conhecer suas experiências de vida, quanto para aprender suas técnicas mais específicas e divulgar posteriormente no ambiente escolar. Sob orientação dos professores, a partir daí o propósito foi localizá-los, conviver um tempo com eles, entrevistá-los, registrar e aprender suas técnicas para poder ensinar à outras pessoas durante o tempo comunidade. Através do mapeamento, foi possível fazer um resgate desta cultura nos assentamentos São Roque e Rio dos Patos.

Todos os taquareiros afirmaram que a fase da lua adequada para cortar a taquara é a mingunte. O modo de selecioná-las e desfiá-las para tecer, também a confecção das peças são semelhantes.

As expectativas quanto aos resultados da pesquisa foram desde o resgate e valorização, tanto do artesanato em si, como das pessoas que ainda o fazem, sendo estas em sua maioria, pessoas idosas, as quais não repassaram este conhecimento a seus descendentes devido a alguns empecilhos, como falta de tempo em alguns casos e desinteresse em outros.

O tempo decorrido do início da pesquisa (mapeamento dos taquareiros), onde se comprovou o desuso desta prática, até a divulgação aos educandos, internautas e sociedade em geral, foi do mês de abril até dezembro de 2015. A exposição dos resultados da pesquisa foi possibilitada através de uma oficina desenvolvida no Tempo Comunidade, no Assentamento Rio dos Patos, de acordo com a exigência do curso.

A oficina desenvolvida com os educandos do primeiro ano Ensino Médio consistiu em partilhar a pesquisa realizada com os taquareiros, desde o mapeamento, por meio de slides, até colher e tecer uma peça em taquara. Esta foi a maneira encontrada para socializar este conhecimento.

A admiração pela Arte, saberes e fazeres das pessoas mais velhas, com quem eles aprenderam, e os motivos que os levam a continuar essa tradição, conversar e ouvir suas histórias, construindo vínculos e quem sabe, até amizades proporcionaram uma pesquisa prazerosa, de satisfação pessoal.

O primeiro taquareiro entrevistado foi Ataíde Veiga de Souza, residente no assentamento São Roque, interior do município de Santa Cecília, de divisa com o município de Timbó Grande. A distância da cidade de Lebon Régis, onde saí até a residência dele é de aproximadamente 80Km de asfalto, mais 12Km de estrada de chão, totalizando 92km. A primeira visita foi em abril de 2014, tendo a continuidade de mais duas vezes.

Somente na terceira visita, foi possível concretizar a entrevista. Com um pouco de dificuldade, mas com muita perseverança, passamos por carreiros e cercas de arame farpado para chegar até o capão de mata nativa, onde encontramos as taquaras.

O entrevistado possui características da roça, com seu facão na cintura e cachorros na sua companhia para ir ao mato buscar taquara. Segundo ele, esses cachorros servem para sua segurança, para cuidar do gado e até para aproveitar alguma caça que por ventura apareça.

Quando indagado sobre seu trabalho com a taquara, relatou que aprendeu com seu avô, quando ainda era criança e já ensinou para várias pessoas. Não vê o que faz como arte e nem a tem como fonte de renda, apenas como peça utilitária.

Na ida à campo, mostrou que as taquaras escolhidas para serem cortadas devem ser aquelas de gomo mais longo, não sendo acinzentadas porque são as mais velhas e nem as mais finas por serem muito novas e quando uma taquara muito nova é usada para tecer uma peça, ao secar ela enruga, afrouxando e raleando o trançado, deixando a peça com frestas (buracos) e molengo, sem segurança para carregar peso.

Em suas palavras, “A taquara tem que ser cortada na lua mingunte porque não fica afiada nem quebradiça. Fica melhor de trabalhar porque se dobra mais, fica mais macia. Nessa lua tem mais água na taquara, além de não carunchar”.

Seu Ataíde relata que seu lote é um dos poucos do assentamento que tem um “capão” de taquara, o que faz com que ele cuide para não acabar. Tira apenas de vez em quando, escolhendo com cuidado, já que usa a taquara para fazer poleiro para as galinhas, cerca para a horta, entre outras coisas necessárias para a vida na roça.

Ao ouvir essas palavras, percebe-se o vínculo com a mãe natureza. Apesar de nesta região, muitos lotes da Reforma Agrária estarem rodeados por pinus das grandes empresas e ainda alguns assentados trabalharem para elas, ao indagar sobre ir embora para a cidade, a resposta é não. “Nossa vida é simples, mas estamos no que é nosso, fazendo o que gostamos, o que sabemos fazer”, diz seu Ataíde.

Quando chegamos em sua casa, com seu facão afiado, mostrou como lascas as taquaras o mais reto possível e da mesma largura para a homogeneidade no tecido da peça. Colocou-as ao sol para murchar durante o intervalo para o chimarrão e em seguida o almoço.

O fato desta família receber uma estudante como visita, além das

outras pessoas que já estavam na residência trouxe o gosto pela amizade, laços de afetividade e a satisfação do dono da casa em perceber que alguém de fora veio até ele para valorizar algo que até então ninguém tinha visto como Arte, apenas como algo comum para o dia a dia, podendo ser substituído por algum vasilhame comprado, ou seja, industrializado, como uma caixa plástica, por exemplo.

Tal reflexão comparativa entre a vida corrida das cidades e a calma-ria do campo faz lembrar o que o autor Félix Guattari (2009), em seu livro *As três ecologias*, afirma que são exemplos como esse, nos quais podemos perceber os modos dominantes de valorização das atividades humanas.

O capitalismo pós-industrial que, de minha parte, prefiro qualificar como Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, etc (GUATTARI, 2009, p. 29-30).

Analisando tal citação e comparando com a vida diária de seu Ataíde, percebe-se que apesar de ter necessidade de trabalhar e comercializar, é opção dele fazer o que é de seu uso em sua propriedade, pois segundo ele, não é necessário comprar o que ele mesmo pode fazer, tendo ainda momentos de prazer em praticar o que gosta, a Arte com taquara.

Para mostrar melhor a próxima etapa do processo da construção de um cesto, aguardamos murchar as fibras da taquara para então aprender a tecer. Esta foi uma peça que eu já tinha como objetivo, aprender para então poder ensinar para outras pessoas em meu Tempo Comunidade. A etapa de maior dificuldade foi o início, o fundo, para então subir o tecido dando formato à peça. As fibras são duras e afiadas, o que exige certo cuidado para manuseá-las.

Após ter observado as etapas básicas para tecer uma peça de taquara, meu desafio foi fazê-la sem auxílio em minha casa, para treinar. Agora, sem a ajuda do seu Ataíde, apenas com as orientações que tive, tecer o melhor que pudesse até ficar boa a ponto de poder ensinar para alguém. Foram várias tentativas com o objetivo de tecer o cesto com maior perfeição.

Para tecer as peças foram necessárias várias idas ao mato para colher a taquara, mas agora com um pouco mais de segurança pelo conhecimento adquirido de cada colheita, de cada tentativa. Nem sempre deu certo,

muitas vezes taquaras erradas foram colhidas, mas com obtenção de êxito após algumas tentativas, de maneira que já poderia me propor a ensinar a alguém.

Seguindo para cidade de Timbó Grande, onde os assentados têm o costume de fazer feiras dos produtos da Reforma Agrária, estavam à venda várias peças de taquara. Logo, busquei quem as fazia, chegando até uma senhora chamada Angelina, segundo ela taquaireira desde criança.

Em data marcada, mais precisamente em julho de 2014, fui até sua casa, que fica na cidade de Timbó Grande-SC, em uma Cohab. A mesma falou com gosto de seu trabalho. Contou com orgulho que é convidada a ensinar grupos de pessoas, como a terceira idade e APAE. Relatou ainda que faz parte de uma cooperativa de artesãos da cidade, a COOPERARTE. Por fazer parte da cooperativa, visita vários outros municípios e até outros estados divulgando sua Arte.

Dona Angelina aprendeu a tecer a taquara com sua mãe desde criança, “acho que temos sangue de bugre”, disse ela sorrindo. Quanto aos seus filhos, a maioria casados, diz que até a ajudam buscar taquara no mato, mas, não seguiram seus ensinamentos. Comentou que, “todos são empregados, não têm tempo pra essas coisas não”.

Nessa fala, percebe-se que a necessidade de ir a busca de trabalho pode afastar as pessoas de sua cultura em virtude da venda de sua mão de obra com horários a cumprir e dias a preencher, o que aos poucos afasta o sujeito de seu meio, de sua tradição conforme as palavras de Reinaldo Laddaga:

Porque para entender a formação do tipo social do artista que é a condição dessa dinâmica de autonomização poder-se-ia estabelecer – dizia Bordieu – uma analogia “com a situação do criado, ligado por vínculos pessoais a uma família, e a do trabalhador livre [...] que, liberado dos vínculos de dependência dirigidos a limitar ou impedir a venda livre de sua força de trabalho está disponível para enfrentar o mercado e sofrer suas imposições e suas sanções anônimas, muitas vezes implacáveis do que a violência branda do paternalismo (LADDAGA, 2012, p. 148-149).

Independente do motivo dessa tradição estar sendo deixada de lado, seja por falta de tempo ou por desmotivação o fato é que esse conhecimento, essa Arte necessita ser estudada, registrada principalmente dentro dos assentamentos, como forma de resistência cultural.

No encontro com Dona Angelina, percebi certa preocupação em

não deixar esse legado para ninguém de sua família. “É um gosto pra mim fazer o que minha mãe me ensinou, só não sei se quando eu me for, alguém dos meus vai continuar. Uma porque a taquara tá ficando mais difícil, é no terreno dos outros, tem que pedir pra tirar, outra porque eles não tem tempo e às vezes nem vontade”.

Ela afirmou que não tira seu sustento do artesanato, no entanto, ganha “um dinheirinho” com ele, principalmente quando é exposto nas feiras ou ministra alguma oficina. Disse ainda que esse saber foi uma herança de sua mãe, além de inventar outras peças com o passar do tempo, e que irá trabalhar com essa arte enquanto puder.

Em visita a mais um taquareiro, o senhor Nildo Rodrigues de Marafigo, morador da localidade de Lageadinho, que fica a 32 km da cidade, estrada de chão, no interior do município de Lebon Régis, outras experiências foram encontradas.

Olhando tão perfeitas peças, observei que entre o artesanato da dona Angelina, do seu Ataíde e do seu Nildo havia diferenças na posição das fibras. As peças que a dona Angelina confecciona são de tamanho menor e de um trançado (tecido) diferente, sendo mais apropriados para decoração ou utensílio para dentro de casa.

O trançado do seu Nildo e do seu Ataíde são iguais. São iniciados e arrematados da mesma maneira. As peças, principalmente aquelas confeccionadas pelo seu Nildo são bem grandes, tanto os cestos quanto os balaios. Ele relatou que faz os pares para carregar milho no lombo dos cavalos, o que exige certa precisão para que os cestos fiquem de tamanho praticamente igual “Para não judiar dos cavalos”.

Ao contrário dos outros entrevistados, seu Nildo não aprendeu a técnica com familiares, e sim com um vizinho para o qual ele trabalhava quando ainda muito jovem. Assim, como os outros taquareiros, nenhum de seus filhos aprendeu essa arte. Outra queixa dele é que por motivo de saúde não pode mais buscar taquara no mato. Quem traz a taquara do mato para ele é um de seus genros.

Apesar dos problemas de saúde, seu Nildo ainda possui certa clientela que encomenda as peças, e se responsabiliza em colher e trazer as taquaras até sua casa. Segundo ele, não poder selecionar as taquaras para tecer faz muita diferença, pois como os outros entrevistados, ele também afirma a importância de saber colher as taquaras, assim como esperar a lua certa, ou seja, a lua minguante.

Relatando com gosto sobre sua arte, seu Nildo contou que para

fazer uma peneira de bom tamanho, utiliza 120 lascas de taquara. Como os gomos da taquara tem que ser os mais compridos, de 50 cm para mais, acabam sendo as mais grossas e destas, ele lasca ao meio e vai lascando de largura igual, num resultado de 12 lascas cada gomo.

Ele ainda contou a seguinte história “A peneira tem um significado. Quando dá chuva feia, a gente joga a peneira lá fora, na chuva e logo a chuva vai se desmanchando, as nuvens vão se abrindo e isso é por causa da cruz que tem na peneira”. Mesmo ele estando doente, esforçou-se ao máximo para ajudar, contou causos e até ensinou remédios “No tempo de antigamente quando não tinha remédio de farmácia, a água que fica dentro do gomo da taquara era dada para as crianças que estavam com tosse comprida” (Coqueluche).

Em sua simpatia acolhedora, depois de muita conversa, perguntou muitas coisas sobre o porquê de eu procurá-lo. Relatando sobre o curso Arte no Campo, perguntei-lhe se ele sabia que aos nossos olhos ele era um artista e para espanto, ele disse: “Sabe que sou mesmo? Eu toco gaita. Quer ver?” Neste momento, buscou sua preciosidade, a gaita, tocou e cantou algumas músicas com alegria em mostrar o que sabe. A cada visita uma surpresa, experiências vividas e aprendidas com pessoas que nunca estiveram em uma universidade, porém, tem muito a ensinar.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar [experimental]. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...] A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamentos, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (BONDÍA, Jorge Larrosa)⁶.

O fato de ele ter tocado gaita mostra que ele quis agradar, mas por outro lado, percebe-se que ele não vê o trabalho com a taquara como Arte e talvez como um passatempo ou algo sem importância. Não seria uma das causas pela qual seu filhos não se interessaram em aprender?

Entrevistando e fazendo parte da rotina destas pessoas, foi observado em todos os lugares, residências e galpões que o uso de utensílios como cestos, balaios, peneiras, cestas, pás para abanar o fogo dentre outros são comuns. Mas apesar desses utensílios serem bem presentes nestas pequenas propriedades agrícolas, é um número bastante restrito de pes-

⁶ Ver em: Revista Brasileira de Educação. Em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf (Acesso em: 27 de abril 2015.).

soas que dominam a técnica, o que reafirma a relevância desta pesquisa.

Refletindo sobre a Arte e sua função, compreende-se que ela é uma das formas do conhecimento deste mundo. Busca passar pelo sensível, o que nem sempre é fácil de ser compreendido. A Arte não é ciência, pois não busca comprovar nada a ninguém, no entanto, sua função vem a ser sensibilizar para haver transformação, mediar situações e relações, onde em um primeiro olhar seja apenas um olhar, mas num segundo olhar, ele se torne em ver, enxergar a criatividade, a beleza e a sensibilidade que se façam presentes. Não basta apenas olhar, mas ver e interpretar as entrelinhas, para propor novos acontecimentos junto a uma certa realidade. Conforme escreve Bourriaud:

A possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das **relações humanas e seu contexto social** mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma versão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna (BOURRIAUD, 2009, p. 20).

Sob esta ótica, no caso das necessidades enfrentadas pelo homem do campo o diálogo, e a rearticulação de falas passadas de geração a geração, possibilitou a interação e a reflexão em grupo resultando em um comparativo. Deste modo, viu-se na Arte a aliada para possíveis mudanças positivas sobre os problemas sociais e ambientais vivenciados.

Este é um desafio da Arte Relacional, a qual aponta para formação de um tipo artístico que luta por reconhecimento na sociedade, buscando sair da linha de marginalidade da arte, por não se encaixar dentro de uma cultura, a cultura elitista. Ao mesmo tempo, este artista necessita de algum grau de reconhecimento de sua genialidade, de sua criatividade para poder continuar existindo.

Concomitantemente a este tipo de sistema artístico, Kester, em seu texto *“Colaboração, arte e subculturas”* (2006), defende ainda outro tipo de colaboração, uma colaboração de autoria dispersa ou coletiva, ou em formas de produção com base no processo e na interação colaborativa de um grupo. Tal sistema é visto com desdém por não seguirem a lógica do capital. São trabalhos desafiadores tanto para o artista quanto para o espectador por meio de encontros colaborativos de longo prazo, exigindo persistência por parte do artista e do espectador.

Kester, (2006) argumenta ainda que as disciplinas convencionais tendem a “esteticizar”, catalogar problemas em domínios fechados, onde são usadas soluções elegantes, porém, demasiadamente ineficazes diante

de situações que são complexas e estão interligadas de maneira transversal com outras áreas, deixando de lado a subjetividade do indivíduo, impedindo-o de ser atuante, de usar seu potencial criativo, voltado para as necessidades deste mundo e com o outro como afirma também Guattari:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI, 2009, p. 55).

Diante desta citação, o compromisso consigo, com o outro e com o ambiente, com o mundo em si, desde animais ou vegetais, vem se tornar bem maior, tendo como propósito fazer ligações entre os seres, retomando relações atualmente esquecidas de maneira a tornar este mundo melhor de se viver.

Nas palavras da educanda D: “Sabe, eu gostei muito deste trabalho. Tudo o que aprendemos em sala e ao ar livre foi legal. Foi muito divertido ter novas experiências”. Segundo Bondía (2002), “o saber de experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. A experiência dela pode não ter sido igual a dos outros participantes, pois somos únicos, singulares e o que pode fazer sentido para ela pode perfeitamente não ter o mesmo significado para um outro participante, pois depende da sensibilidade de cada um.

As falas foram de suma importância para análise dos resultados da oficina. De acordo com o relato da educanda T, “É um trabalho diferente voltado à cultura de nossos avós e pais, ou seja, dos nossos antepassados e é bom lembrar como era antigamente, como as pessoas viviam e o que faziam para sobreviver”.

Educando D: “Estamos resgatando uma cultura esquecida, coisa que poucas pessoas sabem fazer. Na minha família ainda tem gente que faz este trabalho com taquara. É o meu pai e a minha avó”.

Já o educando W viu o trabalho de um outro ângulo: “Eu aprendi a fazer cesto! Pra mim, que moro na roça é muito útil. Obrigado professora!”

Enquanto cada um comentava sua conclusão, mãos trabalharam intensamente na busca de concluir sua peça e mostrar para o restante da escola o que conseguiram aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

60

A identificação pessoal com Artes Visuais foi um ponto forte na escolha do tema para pesquisa, principalmente depois da disciplina “Laboratório de Criatividade”, que trabalhou a Arte de maneira que nada é pronto e acabado, mas sim criativo. Mostrou também que a beleza está nos olhos de quem a vê, admira e principalmente, durante o processo, instaura espaços para o diálogo aberto, propicia tempos de convívio e deixa-se contaminar pelo saber do outro.

Seguindo por uma linha de pensamento de que a arte produzida por uma cultura fala muito sobre ela, o motivo do possível desaparecimento, de acordo com as entrevistas, seria causado pela desvalorização não somente cultural, mas também de mercado, o qual foi afetado pelo comércio de muitos produtos que passaram a ser produzidos de forma industrial.

Foi possível perceber por meio dos relatos, tanto dos taquareiros quanto dos alunos que participaram das oficinas, que quando a aprendizagem do trabalho com taquara se inicia desde criança ela tende a permanecer durante a vida adulta.

Apesar de a taquara ser um material renovável, de grande resistência e inofensivo para a natureza, a cultura da população regional pesquisada relata que esta arte é de grande beleza e resistência, mas de alto custo para quem a compra. Quanto a responsabilidade com o meio ambiente, tratam o assunto como algo inexistente.

O que ficou claro é que, infelizmente, a consciência ecológica também ainda não foi despertada nem nos consumidores, nem naqueles que fazem uso desta planta. Houve relatos dos próprios artistas que há pouco tempo o corte da taquara foi proibido pelo IBAMA nesta região, pois esta vinha sendo cortada e usada demasiadamente sem planejamento, como suporte das plantações de tomate.

Enfim, mais do que tecer uma peça em taquara, a oficina proporcionou a troca de experiências, fortalecimento dos laços de amizade daqueles que já se conheciam e oportunidade para novas amizades para aqueles que ainda não se conheciam tão bem, como no meu caso, que cheguei de repente com propostas “diferentes”, nas palavras dos educandos.

De modo geral, os objetivos almejados foram alcançados. O mapeamento superou minhas expectativas, pois conheci pessoas, escutei histórias e me superei conseguindo além de aprender, ensinar o que aprendi, multiplicando saberes.

Estradas de terra, buracos e barro. Caminhadas mato à dentro e ferimentos acidentais foram alguns dos empecilhos que enfrentei. Em contrapartida o sorriso de satisfação dos entrevistados, o carinho e atenção que recebi da parte deles é um presente o qual não esquecerei.

REFERÊNCIAS

61

ACSELRAD, Henri & Coli, Luis Régis. *Disputas Territoriais e Disputas Cartográficas*. In: Acselrad, H. (org). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

_____. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

_____. *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006. 144 p. KESTER, Grant H. *Conversation pieces: collaboration and artistic identity*. In: *Unlimited Partnerships: Collaboration in Contemporary Art*, CEPA Gallery. Buffalo: New York, 2000. Disponível em: Acesso em 31 de maio de 2008. Colaboração, arte e subculturas. In: HARA, Helio. (Org.) *Caderno Videobrasil*

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Madrid: Pretextos, 2009.

_____. *As três ecologias*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/fev/mar/abr. 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em <tp://www.miniweb.com.br/atualidade/INFO/textos/saber.htm>

MÚSICA AO CAMPO: Uma proposta de educação musical no campo

Sergio da Silva Pereira

O presente artigo traz uma análise do projeto *Música ao Campo*, implantado no Assentamento Taquaral, Município de Corumbá-MS. Propõe uma visão crítica sobre conjuntura da Educação na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental e Integral Monte Azul. Indica os diálogos políticos entre a Secretaria de Educação do Município, Fundação de Cultura do Pantanal e a Comunidade Escolar, procurando fortalecendo os caminhos interdisciplinares que a música constitui na escola e os aspectos históricos da proposta de Educação Popular. Lançamos um olhar sobre a identidade camponesa e a afirmação desta, numa perspectiva de rompimento de preconceitos históricos criados por uma oligarquia política e social. Propõe a organização da comunidade escolar e ações possíveis para o fortalecimento e manutenção do projeto. As experiências com diferentes formações musicais, Orquestra do Campo, Banda de Percussão Monte Azul, Camerata do Campo, duplas de música sertaneja e banda de rock (*Química e os Poetas em Chamas*), são exemplos desse trabalho.

Palavras-Chave: Educação do Campo, educação musical, identidade camponesa, reforma agrária, protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

Buscaremos tratar neste trabalho de temas adjacentes à educação do campo, especialmente à educação musical “do campo”, olhando para uma iniciativa realizada numa escola municipal rural de ensino integral, com aproximadamente 240 alunos(as) divididos(as) entre ensino infantil e ensino fundamental, denominada Monte Azul, localizada no Assentamento Taquaral, com 398 famílias assentadas numa área de aproximadamente 10.000 habitantes, no Município de Corumbá-MS.

Traremos um olhar sobre os processos de atuação política e dialógica que a comunidade escolar desenvolveu junto ao poder público municipal, a partir da proposição da implantação do Projeto Música ao Campo, buscando parcerias com Associações e dividindo as responsabilidades com a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação de Cultura do Pantanal. Por meio deste engajamento político, a comunidade escolar, buscava de certa forma fortalecer mecanismos que reforçassem a identidade camponesa e que possibilitassem discutir a coerção social sofrida pelo(a) jovem camponês(a) sobre os meios urbanos, buscando uma análise conceitual sobre o que é o meio “rural” em termos identitários, além de um recorte histórico da Reforma Agrária tendo o povo do Taquaral como objeto de estudo.

A motivação maior quanto à implantação do Projeto *Música ao Campo*, na Escola Monte Azul, foi a necessidade de se ter práticas culturais capazes de formar sujeitos protagonistas de um *campo* onde a perspectiva não se daria como um ambiente apenas de produção agropecuária, mas um lugar de bem-viver, onde a música ocupa uma posição fundamental na constituição identitária camponesa. Essa missão começou na escola, neste caso, numa escola pública que está no centro de um assentamento da reforma agrária, mas não apenas numa posição geográfica, mas um centro social e político.

O lugar do ensino de música na escola, durante os primeiros anos do projeto ocorreu no contraturno escolar, atendendo os(as) alunos(as) interessados, precedendo as práticas que viriam a se tornar obrigatórias com a escola integral e durante sete anos aconteceu dessa forma. Outros *lugares* conquistados por esse ensino de música, foram os palcos em abertura de eventos na cidade, principalmente na UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) ou mesmo, na própria escola. Foram realizados concertos para a comunidade, apresentações e intervenções nas salas de aula. A música feita na escola ganhava uma importância pedagógica e artística fundamental na autoestima e na autoavaliação dos(as) alunos(as).

O fazer música de maneira artística e o estudar música estavam profundamente relacionados, pois as crianças e adolescentes se motivavam a estudar quando havia alguma apresentação marcada, com isso o grupo da Orquestra do Campo, passou a ter uma equipe de produção, formada por membros da comunidade e alunos(as) que não estavam no grupo musical como instrumentistas ou cantores(as), mas eram responsáveis pela logística, produção e promoção de eventos com finalidade de realizar concertos e buscar recursos para infraestrutura.

Este engajamento é fruto da história da escola Monte Azul, resultado de uma construção coletiva de lutas pela Reforma Agrária e pela Educação Popular, esta conceituada por Paulo Freire, como podemos ver a seguir:

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2014, p. 118).

Em meados dos anos 80 começaram a surgir muitos movimentos sociais organizados por sindicatos, igrejas progressistas, partidos políticos, associações e cooperativas. O movimento que precede a conquista pela terra no caso do Taquaral, teve sua gênese nos sindicatos e trabalhadores rurais da Grande Dourados e municípios do sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

O termo “Reforma Agrária” é posto no Estatuto da Terra, Lei Nº 4.504, DE 30 de novembro de 1964, parágrafo 1: “Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”.

A preocupação dessa lei, sancionada pelo General Castelo Branco, Presidente da República, durante a ditadura militar, é com o uso da terra e seus fins produtivos, com a manutenção da indústria e do mercado. A Lei traz um viés que representa o pensamento hegemônico de uma sociedade que está voltada à produção de matéria prima, voltada à indústria e à construção do que hoje entendemos como Agronegócio, num espaço vazio de pessoas, mas dotado de tecnologia, baseado no latifúndio e produção em largas escalas de *commodity*¹, chamada naquele momento de “Revolução verde”.

Para tanto, o Campo deveria ter pessoas capacitadas para operarem tais meios tecnológicos, estancar o êxodo rural até certo ponto, mantendo a mão de obra necessária para o modelo ruralista desenvolvimentista e que fosse capaz de desinchar os meios urbanos de retirantes camponeses despreparados para o mercado.

O pensamento da Escola Ruralista assim é exposto por Carvalho.

A tendência ruralista tinha por objetivo principal a fixação das pessoas no meio rural. Neste período o papel da escola era o de transformar a mentalidade dos povos do campo. Nesse sentido, Torres Filho (1944, p.185) afirma que em relação ao ensino agrícola primário “convém ir mais longe, procurando retê-lo à terra, pondo-se assim barreiras ao êxodo rural que, desviando dos labores do solo energias produtivas, vem agravar os centros urbanos”. [...] Subjaz ao discurso ruralista que os povos do campo não estavam em sintonia com sistema social e econômico do qual a produção agropecuária era a principal riqueza do país (CARVALHO, 2016, p. 147) .

Nas décadas de 80/90, os acampamentos que se organizavam em torno da busca pela terra foram estimulados pela própria promessa do Governo Federal que pretendia assentar milhões de famílias. Segundo Moreira:

¹ Commodity é qualquer bem em estado bruto, gerado de origem agropecuária ou de extração mineral ou vegetal, produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, destinado ao comércio exterior. BREDAP. 34 (2008).

O Decreto nº 97.766, de 10 de outubro de 1985, instituiu o novo Plano Nacional de Reforma Agrária, com a meta de destinar 43 milhões de hectares de terra para assentar 1,4 milhão de famílias até o ano de 1989. Com o novo decreto da reforma agrária, os movimentos sociais ganharam força e mobilizaram os trabalhadores para que pressionassem o governo a fazer acontecer de fato a reforma agrária, criando centenas de acampamentos no país. (MOREIRA, 2010, p. 17).

A expansão da “Revolução verde”, um modelo agrícola industrial, de crescente mecanização do campo e de políticas de financiamento que privilegiavam os grandes produtores, seus representantes políticos, não permitiram que a promessa feita pelo próprio governo fosse adiante. Portanto, como forma de pressão política, os movimentos sociais organizaram acampamentos com barracas de lona preta, que traziam arrendatários, meios, camponeses e camponesas, expulsos de suas colônias e áreas de produção e vida social, pela crescente mecanização do campo.

No caso do Taquaral não era diferente: famílias inteiras moravam nesses precários barracos. Junto a essa comunidade havia uma organização dividida em setores, lideranças políticas, coordenação de educação, saúde, equipes responsáveis por promover eventos culturais e de entretenimento, como místicas², bailes e torneios esportivos. O setor da educação era responsável por viabilizar a construção coletiva de salas de aula improvisadas de pau-a-pique e cobertas por folhas de coqueiro e lona. Podemos observar um exemplo de sala de aula utilizado naquele momento histórico, lembrando que, muitas das vezes, as salas eram multisseriadas e o(a) professor(a) assumia muitas funções que costumeiramente não são realizadas nesta profissão, como as atividades de fazer a merenda ou até mesmo, construir a própria sala de aula, como podemos observar na imagem a seguir.

A equipe de educação, contava com pais e mães, educadoras e educadores que negociavam com os poderes públicos e a sociedade civil a doação de carteiras, quadros-negros e materiais didáticos básicos, além de recrutar professores, fato que de certa forma tornou a se repetir na inserção da música na escola. Alguns dos(as) professores(as) tinham estudado apenas até a quinta série³ do ensino fundamental e outros poucos tinham formação de nível médio. Realizavam um trabalho voluntário e, posteriormente, eram capacitados em projetos propostos pela Igreja Católica por meio da

² A mística é uma espécie de ritual e celebração, que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados. Essa prática é realizada nos mais variados espaços como nos acampamentos, assentamentos, em Encontros, Congressos e nas diversas manifestações que o MST organiza. Em geral é praticada em forma de teatro, contendo músicas, poesias e diversos elementos simbólicos em seu interior (COELHO, p. 327, 2011).

³ Atualmente 4º ano do ensino fundamental.

Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Associação de Educadores Católicos de MS (AECMS). Moreira descreve como esse processo ocorreu durante a década de 80:

Em 1985 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) promoveu a formação de monitores voluntários para trabalhar com as comunidades rurais, pois entendia que era necessário pensar numa educação diferenciada e comprometida com o modo de vida rural e se propunha a enfrentar o desafio de criar um material didático próprio para o meio rural, partindo do meio para o todo, criando e difundindo um saber que seja específico sem negar a totalidade. A proposta utilizada nos cursos de formação de educadores do campo teve como base os ensinamentos de Paulo Freire, com sua metodologia da pedagogia libertadora, mas esse processo foi muito difícil, recorrendo, em grande parte, ao trabalho voluntário (MOREIRA, 2010, p. 45).

Nesse contexto, a educação do campo parece ter sido o referencial que norteou a formação dos professores(as) do Taquaral. Entendemos algumas concepções de educação do e no campo com base nas apresentadas por Caldart:

A Educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras (CALDART, 2009 p. 51).

A identidade camponesa e as bases formadoras da escola nortearam também o ensino de música, pois não havia possibilidade do projeto *Música ao Campo* estar dissociado da realidade local que comunga da mesma fonte da educação popular, portanto podemos chamar de “Educação Musical do Campo” as práticas realizadas na escola Monte Azul, a dinâmica aplicada ao projeto considerou a realidade camponesa como algo fundamental, buscando a participação democrática dos pais e comunidade escolar, trazendo uma reflexão sobre o sentido do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos (MUNARIN; SHMIDT, 2016, p.18).

A Educação do Campo e a Educação Popular fundiram-se com certas linhas filosóficas, como o multiculturalismo crítico, que recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e, portanto, harmoniosa. Propondo que a diversidade deva ser afirmada dentro de uma política de justiça social (LAZZARIN, 2006).

À ORQUESTRA DO CAMPO: IDENTIDADE E CONFLITO

68

A partir do ano de 2007, o Projeto *Música ao Campo* passa a ser regular na Escola Monte Azul, atendendo crianças e adolescentes do quarto ano à nona série do ensino fundamental. Uma das propostas do projeto é formar um grupo capaz de executar músicas de maneira orquestrada e, para isso, iniciaram-se, então, aulas de flauta doce, escaletas, violinos, violão e percussão. Em 2010, a escola foi contemplada com um programa que forneceu instrumentos de cordas, flautas transversais e estantes para partitura e, assim, nasceu a Orquestra do Campo. Tendo um professor e uma professora, licenciados em música, trabalhando de maneira voluntária, a Orquestra começou a tomar corpo, ensaiando peças regionais, eruditas e populares. No ano de 2012 realizou mais de 20 apresentações.

Como repertório destacam-se as seguintes obras: Cio da Terra (Milton Nascimento e Chico Buarque), Hino da alegria (L.V. Beethoven 1770-1820), Asa Branca (Luiz Gonzaga 1912-1989 e Humberto Teixeira 1915-1979), A Chalana (Mario Zan 1920-2006 e Arlindo Pinto 1906-1968), Tristeza do Jeca (Angelino de Oliveira 1888-1964), Cuitelinho (Anônimo recolhido por Paulo Vanzoline e Antonio Xandó), Minueto (J.P. Krieger 1649 - 1725), Minueto em Sol (J. Sebastian Bach 1685-1750), ANDANTE em MI menor (Antonio Vivaldi 1678-1741), Suíte Carajás (Prelúdio-Interludio-Valsa da Semente-Final. Sergio Pereira) e Trenzinho do Caipira (Heitor Villa Lobos 1887-1959).

Participar da Orquestra era um orgulho para os pais e comunidade escolar. Matérias de TV e jornais divulgaram as atividades e elevaram o nome da escola dando visibilidade ao assentamento. Essas atividades fortaleceram a autoestima e a construção da identidade de ser camponês(a), acontecendo de fato uma reconfiguração deste “ser-estar-pertencer”.

O grupo em suas relações interpessoais, costumeiramente realizavam trocas de saberes e descobertas no mundo da música, na afetividade, política, nas relações de gênero, adentrando assim, um universo multicultural crítico que resignifica muitos elementos identitários do mundo social e do trabalho, esses novos papéis, também produzem superposições, contradições e convergências (KLEBER, 2016, p. 216).

Outro fator importante é do assentamento Taquaral estar muito próximo à cidade de Corumbá (5km), facilitando o acesso quase que diário para muitos(as) jovens, oportunizando direitos no urbano que ainda

69

não foram contemplados no campo, como as políticas públicas, transporte coletivo, ensino profissionalizante, ensino médio e superior, serviços de saúde, comércio e entretenimento, criando uma lacuna que de certa forma exerce uma força coercitiva do urbano sobre o campo, apesar desta coerção, os integrantes do projeto se mostraram propensos a permanecerem no assentamento. O projeto trouxe a possibilidade deles se tornarem capazes de realizar atividades ditas refinadas, numa cultura, que a princípio, só poderia ser acessada em condições específicas, no meio urbano, com poder econômico além das possibilidades daqueles(as) jovens, vivendo e morando no campo. A escola, possui papel fundamental nesta construção identitária, porém, ela também sofre uma reformulação, em seu quadro docente, na relação com a comunidade, tendo um certo distanciamento, enfraquecendo sua ação libertária.

É notável que após o afastamento (por aposentadoria ou doença) dos educadores(as) formados(as), sob as bases epistemológicas de Paulo Freire e da Educação do Campo, tendem os demais professores(as) a seguir um modelo que tradicionalmente atende aos povos do campo, a partir de pedagogias e currículos urbanos, negando suas singularidades (CARVALHO, 2016, p. 182).

Esse fato fortalece uma ilusão sobre a cultura urbana, reforçando um dilema posto em sala de aula e se transmutando para o mundo do trabalho, pressionando de certa forma o estudante do Taquaral: “onde ser camponês(a) é ser atrasado(a), trabalhar na roça a vida toda é demasiadamente penoso”. “E ser urbano é trabalhar num escritório com ar condicionado e um salário bom no final do mês, é uma realidade objetivada”. Essa dualidade, muitas vezes, é reforçada na família, conforme explica Castro, citado por Wanderley:

Os identificados como jovens rurais seriam aqueles que vivenciam o que podemos denominar duplo “enquadramento”. Por um lado sofrem com as imagens pejorativas sobre o mundo rural e as consequências desta desvalorização do mundo rural no espaço urbano – ou seja, a associação do imaginário sobre o “mundo rural” ao atraso e a identificação como roceiros, peões, aqueles que moram mal. Por outro lado são criticados por seus pais ou adultos em geral, por serem muito urbanos. O jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja uma categoria percebida como inferior, nas relações de hierarquia estabelecidas na família (CASTRO, 2009 *apud* WANDERLEY, 2007, p.39)

Notamos que a consciência de identidade e pertencimento camponês é mais evidente nos integrantes do projeto, em relação a outros(as) jovens que vivem a mesma realidade no campo, mas que não participaram de alguma atividade coletiva, pois enxergam mais possibilidades no campo, além de plantar ou criar animais e mesmo nessas atividades, surgem novas possibilidades por estarem em contato com Universidades, cursos, exposições. Abre-se uma gama no universo camponês, como por exemplo, a permacultura⁴ e a agroecologia⁵. Esses(as) jovens, como sujeitos que se veem em processo de libertação, começam a entender sua comunidade como um espaço de bem viver, com uma relação próxima à natureza e alimentação saudável e hábitos mais solidários. Isso não significa que se construa uma abnegação do urbano, pois esse também é um espaço onde se pode tocar, estudar, comercializar os produtos da roça e onde o Projeto *Música ao Campo* em suas variadas formações, conforme veremos, é reconhecido como gerador de cultura. O que se percebe é uma circulação entre os dois mundos - urbano e campo - que é diferente dos mundos urbano e rural.

Os valores de pertencimento são evidentes e o projeto social na escola ajudou a reconstruir esses conceitos. Ficando clara a importância da proposta coletiva trazida, tal processo é relatado por Kleber:

Os cuidados sociais permeando os processos de aprendizagem musical emergem vários níveis de percepção pessoal. Aspectos como o estigma da cor da pele, do lugar onde moram e da origem pobre emergem dos depoimentos colados nas identidades dos alunos. Tal vivência apresenta-se como um fator muito significativo para a reconstrução de novos valores pessoais e sociais (KLEBER, 2016, p. 231).

⁴A palavra permacultura originou-se da expressão em inglês "permanent agriculture", porém, hoje, devido a ampliação de sua abrangência pode-se dizer que a permacultura deriva da expressão "cultura permanente". <http://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>

⁵A agroecologia é uma vertente agrônoma que engloba técnicas ecológicas de cultivo com sustentabilidade social. Ela também incorpora fontes alternativas de energia e sua principal preocupação é "sistematizar todos os esforços num modelo tecnológico socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável" (www.ambientebrasil.com.br)

O COTIDIANO DA SALA DE MÚSICA NA ESCOLA INTEGRAL

IMAGEM 1. OFICINA DE MÚSICA, ESCOLA M.R.E.F.I. MONTE AZUL, ENSAIO DA ORQUESTRA DO CAMPO.



Fonte: Acervo pessoal (2010)

A té o ano de 2014 o projeto acontecia em regime de contraturno, com 8 horas semanais para os alunos envolvidos no projeto, independentemente do instrumento que escolhiam tocar, as aulas eram coletivas e multi instrumentais, cada líder de naipe ajudava seus colegas em aspectos técnicos e o professor circulava entre a sala. Os materiais eram fornecidos pela escola e alguns alunos(as) acabavam adquirindo seus próprios instrumentos.

O ensino teórico, de leitura e divisão rítmica era aplicado concomitantemente com a prática instrumental e os temas geradores (peças e estudos) de acordo com as dificuldades técnicas que se apresentavam.

A partir de 2015, a escola aderiu ao sistema integral, ou seja, ficando 8 horas por dia e todos(as) os(as) alunos(as) permaneciam na unidade oito horas por dia. Fato este que dificultou a continuidade do processo que vinha acontecendo há sete anos, pois a participação na oficina de música sempre foi voluntária e, assim, não poderia ser uma disciplina que tivesse entre as disciplinas obrigatórias a todos(as) estudantes.

No ano de 2015 optamos por atender as turmas de pré-escolar ao terceiro ano do ensino fundamental, oferecendo aulas de musicalização infantil, obrigatórias com a carga de uma hora semanal. E turmas do quinto ao nono ano, com aulas instrumentais e teóricas, optativas. Entretanto, no caso

das turmas de quinto ao nono ano, as aulas não obtiveram o mesmo êxito de outros anos, devido ao curto tempo de aula, pois quando se acabava de afinar os instrumentos, dividir vozes e organizar estantes e partituras, a aula terminava. Dessa forma, não foi possível realizar o concerto de final de ano em 2015.

No primeiro semestre de 2016 optou-se por dividir as aulas turmas, por naipes e idade a partir do quinto ano do ensino fundamental, a musicalização infantil, seguiu no mesmo prisma do ano anterior. Os alunos foram, inicialmente, agrupados por instrumentos: passaram a ser divididos entre violões pré-adolescentes de 9 a 12 anos e adolescentes de 13 em diante; violões, flautas doce; flautas transversais; teclados e escaletas; cordas e percussão. A divisão por idade deu-se apenas no violão por ter mais alunos interessados.

A formação dos grupos específicos, entre eles a Orquestra do Campo, Camerata, Banda de Percussão, Banda de Rock, Duplas de música caipira, se deram por desdobramentos na sala de aula, causados por motivação, afinidade, capacidade técnica, disposição para ensaios e apresentações.

A vivência musical naquele momento passou a ser mais empírica, realizada através de reprodução e imitação, sendo fundamental a participação dos monitores (ex-alunos que se tornaram voluntários e bolsistas do projeto) que serviam de modelo para os demais. Essa prática motivou de tal maneira as turmas que o estudo da técnica, passou a ser algo desafiador, mas prazeroso. Passamos a trabalhar com composições e partituras alternativas, que fossem voltadas a encadeamentos harmônicos de funções tonais, deixando as linhas melódicas mais complexas aos(as) alunos(as) com maior domínio de técnica, objetivando o fazer musical de acordo com as possibilidades de cada um.

MÚSICA AO CAMPO: OS FAZERES MUSICAIS.

A Orquestra do Campo é o carro chefe do projeto que visa integrar todos(as) os(as) alunos(as) interessados, numa proposta musical democrática e acolhedora, que não se preocupa *a priori* com a limpeza do som, afinação ou domínio técnico do instrumento, mas com o processo de construção coletiva, a improvisação e rearranjos e, a análise crítica do trabalho que estão desenvolvendo. Gravações de áudio e vídeo são realizadas para que o grupo em momentos posteriores possa assistir e refletir sobre a performance, se avalie.

Trazendo desse modo uma avaliação positiva sobre a mudança do sistema de turno escolar, para o integral. Da transmutação se uma abordagem técnica, erudita, voltada à leitura e execução instrumental por meio de partituras tradicionais, para uma perspectiva alternativa, lúdica e empírica, se aproximando da vivência musical do aluno.

Uma experiência parecida é a relatada por Viera (2012):

Valorizando sempre as condições dos alunos, nossos objetivos centravam-se na ampliação gradual das habilidades de execução e improvisação e no desenvolvimento da imaginação musical. A prática de “fazer musica de verdade”, em grupo, produzia saberes conceituais e técnicos, competências musicais e sociais. O que nos passava, o que nos acontecia, o que nos tocava, era um misto de duas visões. A primeira, cartesiana, oriunda dos meus vícios compartimentalizantes e autoritários. E a segunda, rizomática, oriunda de uma aposta no fluxo coletivo e no prazer do fazer musical (VIEIRA, 2012, p 77).

Uma das atividades mais prazerosas que são realizadas na escola, é a fanfarra. Mesmo os(as) estudantes que não participam “da música”, como eles(as) dizem, desejam tocar na fanfarra. Inferimos que esse interesse talvez possa ocorrer por ser uma atividade mais curta, que acontece sazonalmente, após as férias de julho e termina em setembro, quando acontece o desfile do aniversário do município, em 21 de setembro/09. Toda escola se enfeita com, faz carros alegóricos, comissões de frente, portas bandeiras e balizas. A fanfarra geralmente toca 4 quatro ou 5 cinco músicas de gêneros e ritmos diferentes. Em 2015 o repertório foi: *O xote das meninas* (Luiz Gonzaga e Zé Dantas), *La Cucaracha* (Folclóre Espanhol) e *Guantanamera – Canción cubana* (José Martí e Josito Fernandes), *Marrequinha da lagoa* (Siriri – folclóre pantaneiro) e *Levada de samba* (improvisação em ritmo de samba).

A Camerata é formada por 1 violoncelista, 2 violonistas, 2 flautistas, 2 violinistas, 1 tecladista e 1 percussionista. O grupo se dedica tanto à música erudita quanto a popular. Também atuam na Orquestra como líderes de naipe e condutores das linhas mais complexas na grade, geralmente é formada por alunos(as) que estão cursando a nona série, ou por estudantes egressos da escola que mantém seu vínculo com o projeto, mesmo após terminarem o ensino fundamental ou o médio.

A banda Química e os Poetas em Chamas é uma vertente do projeto dedicada à música autoral e à poética que lida com questões políticas,

românticas e sociais. Foi criada por professores, membros da comunidade escolar (ex-alunos) e integrantes da camerata. A criação da banda possibilitou a fruição de obras inéditas, de integrantes que já eram compositores e outros que se tornaram, inclusive produzindo peças musicais usadas na didática de alfabetização e composição do hino (em forma de canção sertaneja) da escola, descrevendo sua história e características sociais da comunidade.

A banda Química é formada por um baterista, 2 guitarristas, 1 baixista e 1 violonista popular. Revezando o vocal 3 integrantes. Durante o período de julho de 2015 e agosto de 2016, a banda produziu um CD de maneira independente contendo 13 faixas autorais, com a tiragem de 1100 unidades de maneira independente.

CONCLUSÃO

As variadas atividades musicais são resultado de desdobramentos que o processo foi sofrendo durante o tempo. A princípio o projeto era voltado à música orquestrada, fato que dificultou a adesão de muitos alunos que queriam tocar as músicas próximas à sua vivência. Portanto, as verdades absolutas de uma visão, de certa forma totalitária e acadêmica foram sendo desconstruídas a partir da observação atenta e do acesso à literatura sobre educação musical.

Podemos considerar que um dos motivos dos nossos equívocos didáticos, foi a urgência em tocar, o “mostrar serviço”, para receber apoio político e assim dar continuidade ao projeto. Facultando ao grupo uma pressão inicial, desnecessária. Contudo, com o passar dos anos, com o crescente desenvolvimento dos alunos essa necessidade foi exaurida.

A primeira geração de alunos(as) (2007 – 2014) construiu a possibilidade e a garantia de um apoio permanente dos órgãos governamentais. Agora o fazer “música de verdade” é possível, com mais tranquilidade e prazer, sem a pressão do ter que ler partitura necessariamente, para ser músico e participar de um movimento.

A perspectiva da escola em sua visão progressista não poderia levar a outro caminho senão a essa reconstrução democrática e assertiva em redefinir os rumos pedagógicos.

A integralidade trouxe a garantia do espaço da música na escola Monte Azul e o despertar de um anseio em outras escolas do campo, que almejam seguir o mesmo modelo. Contudo, acabam por esbarrar na carência

de professores(as) capacitados(as) (ou que queiram se arriscar nesta proposta) para se trabalhar com uma realidade multiseriada e instrumental.

O fato é que a escola pública de educação popular oferece uma imensa gama de possibilidades na área da educação musical e desenvolvimento de potencialidades, tanto no âmbito artístico, político, psicológico, cognitivo e social.

Defender a Educação Musical *do Campo*, na escola pública é fundamental, pois sua proposta prática, ultrapassa o discurso do belo, de que a música “acalma”, que serve à disciplina. Podemos observar que ela (a música), vai além, fortalece a identidade, as relações do grupo, o protagonismo, a possibilidade de se ver como sujeito e se libertar de estigmas sociais e assumir um papel que por vezes é tirado do(a) jovem camponês(a), em seus direitos fundamentais de humanidade, do empoderamento do ser como sujeito.

Entendemos que a construção de propostas que se alinhem com a Educação do Campo, buscando um reconhecimento nas iniciativas pedagógicas das organizações e movimentos sociais, com sua cultura característica, sua história, práticas educativas e sociais consolidadas (CARVALHO, 2016, p. 197) nos faz acreditar que a Educação Musical *do Campo*, é uma realidade possível.

São necessárias mais pesquisas na área da educação musical, voltadas a este público específico, para a partir daí fundamentar teoricamente os processos de formação de professores(as) camponeses(as) ou professores(as) que atuem com pertencimento do campo, que sigam uma visão de educação popular, democrática, estabelecendo relações entre a escola e o mundo, trazendo a comunidade efetivamente para sua governança, que vai além das tradições autoritárias e exploradoras.

Por meio de uma prática política, realmente transformadora (FREIRE, 2014, p. 120) seremos capazes, coletivamente de fazer da Escola do Campo uma opção de transformação de espaço ideário de sujeitos rurais para camponeses, no ermo “sertão” ao vivo, agradável, acolhedor, moderno e cultural *Campo*, um lugar onde os(as) jovens possam escolher viver ou não, de maneira libertária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964. *Estatuto da Terra. Brasília*.
- BREDA, Laura Thumé. *Estudo dos Impactos do Valor Recuperável de Ativos na Contabilidade de Empresas Siderúrgicas: O Caso da Crise nos Mercados Financeiros em 2008*. 2008. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, Ufrgs, Porto Alegre, 2008.
- CARVALHO, Raquel Alves de. *Identidade e Cultura dos Povos do Campo: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?* Curitiba: Appris, 2016.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. *Os jovens estão indo embora: juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Edur, 2009.
- COELHO, Fabiano. É preciso fazer mística: o forjar de uma identidade coletiva sem terra. *Dimensões*, Vitória, v. 26, p. 325-349, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LAZZARIN, Luiz Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Abem*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, 2006.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- MOREIRA, Jairto Saraiva. *Professores do Assentamento Taquara: A trajetória de luta pela terra e educação*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UCDB, Campo Grande, 2010.
- MUNARIN, Antônio; SHMIDIT, Wilson; PEIXER, Zilma Isabel. *Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina*. São Paulo: Outras Expressões, 2016
- QUEIROZ, Luiz Ricardo da Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2008.
- SOUZA, Jussamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

**“ABRINDO VELAS, PESCANDO CULTURAS”:
Memória social, patrimônio cultural e defesa do
território tradicional da comunidade de
Caetanos de Cima no assentamento
Sabiaguaba em Amontada, CE**

Lígia Rodrigues Holanda

O artigo ora apresentado é um relato da pesquisa-ação desenvolvida na comunidade de Caetanos de Cima – Assentamento Sabiaguaba, durante o curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, vinculado à Universidade Federal do Cariri. Buscamos analisar o processo de construção da memória social da comunidade de Caetanos de Cima, suas interfaces com as diversas manifestações culturais e com a luta pela defesa do território tradicional. Para tanto nos ancoramos na metodologia da História Oral, na realização de um inventário do patrimônio, entendido aqui como uma “cartografia dos sentidos” e, na proposição de vivências estéticas relacionadas à linguagem da fotografia. Esta pesquisa-ação culminou com a construção coletiva da exposição “Terral: coisas que o vento conta”, com a participação de diversos membros da comunidade.

Palavras-Chave: Memória social; Patrimônio cultural; Territorialidade.

INTRODUÇÃO

A comunidade Caetanos de Cima está localizada no litoral Oeste, à beira da praia, num espaço em que os atrativos da paisagem propiciam uma série de disputas pelo território, em especial no que se refere à especulação imobiliária, e, mais recentemente pela instalação de complexos eólicos. Esse cenário de disputas impõe aos caetanenses a necessidade de organização para defender o seu território tradicional. A maior dessas lutas foi empreendida em meados da década de 1980, quando junto a outras comunidades¹, os moradores da localidade buscaram a regularização da situação fundiária que culminou na criação do assentamento Sabiaguaba. Entretanto, mesmo a criação do assentamento tendo representado uma grande vitória, ela não sanou os conflitos pelo território e, sobretudo, pela possibilidade de vivenciar uma territorialidade específica compreendida como formas singulares de se relacionar com o espaço, de construir significações, de gerir coletivamente a vida comunitária e o usufruto dos recursos naturais (LITTLE, 2004).

Uma das estratégias de fortalecimento da comunidade foi o esforço de sistematização de suas memórias, contando com apoio de organizações não governamentais, pesquisadores e universidades, sobretudo a partir da assessoria do Instituto Terramar² e da inserção dos Caetanos na Rede de Turismo Comunitário – Rede Tucum. Nesse aspecto foram organizadas algumas publicações, a comunidade se abriu para o acolhimento de pesquisadores e também foi construído um memorial comunitário cujo acervo é composto por fotografias, objetos de trabalho ligados à pesca artesanal e à agricultura familiar, objetos de

¹ Pixaim, Matilha e a sede do assentamento - comunidade de Sabiaguaba

² ONG que atua na promoção da justiça socioambiental na zona costeira do Ceará.

uso doméstico como pilões, moedores e outros objetos ligados às manifestações culturais locais.

Definimos como objetivo da pesquisa desenvolvida através da especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo pela UFCA, analisar o processo de construção da memória social da comunidade de Caetanos de Cima, suas interfaces com as diversas manifestações culturais e com a luta pela defesa do território tradicional. Para tanto, traçamos como percurso metodológico a pesquisa participante, pois esta “produz conhecimento politicamente engajado” (DEMO, 2008, p. 8) um conhecimento cujo foco é intervir e transformar a realidade, aliás, aqui o pesquisador toma parte da realidade que pesquisa, afinal “a realidade social não é neutra. É polarização constante e processual [...] não há como ser mero expectador [...]. Quando a ciência se isenta do problema político, faz política na contramão” (DEMO, 2008, p. 74). No contexto da pesquisa se fez necessário vivenciar um processo de reflexão e intervenção que se deu a partir da pedagogia da alternância, assumida pelo programa, no qual o tempo escola, ou seja, o tempo de aulas na universidade, foi alternado com o tempo comunidade destinado a pesquisa-ação em campo, num movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Neste percurso nos aproximamos ainda da metodologia da História Oral, por compreender que ela “nos permite o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram suas experiências incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2006, p. 165). Nesse caso nos interessou compreender como a comunidade de Caetanos de Cima tem se relacionado com as suas memórias e com seu patrimônio; que representações eles constroem sobre esses bens e como isso tem se relacionado na vivência de uma territorialidade específica³ e na defesa deste território, enfim, buscamos saber mais sobre a construção de significados que sobre eventos (PORTELLI, 1997, p. 7).

Em nosso trabalho de campo, realizamos diversas entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas que eram menos rígidas e que nos permitiam construir uma maior intimidade com os entrevistados e, oficinas temáticas envolvendo diversos sujeitos, dentre lideranças comunitárias, brincantes e outros.

Em seguida, construímos uma proposta de atuação na comunidade, a partir da fotografia, linguagem escolhida não só pela afinidade com a pesquisadora, mas por partir da premissa de que vivemos em uma sociedade da imagem na qual as comunidades são constantemente “bombardeadas” por uma série de informações visuais que são pouco refletidas, em um processo contemporâneo de proliferação imagética (FREITAS NETO, 2014). Aliás, os recursos audiovisuais têm sido uma linguagem amplamente utilizada pela indústria cultural,

³ Sobre as territorialidades específicas ver Little (2004).

contribuindo, muitas vezes para a desintegração das comunidades tradicionais e dos grupos de cultura popular. Assim tivemos a intencionalidade de trabalhar a sensibilidade do olhar, a possibilidade de construção de uma estética diferenciada, que dialogasse com as manifestações culturais e, que auxiliasse no registro das memórias locais, fazendo emergir as percepções que os participantes da comunidade têm de si mesmos, do seu lugar, da vida no campo. Esse processo culminou com a exposição “Terral: coisas que o vento conta”, como programação temporária da Casa de Memória de Caetanos de Cima.

DESENVOLVIMENTO

“Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 2012, p. 457).

Ao tratar de memória coletiva há que se ter em vista que se trata de um processo seletivo, permeado por disputas de poder no qual se delinea o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Assim, existe todo um esforço de consolidação de algumas memórias, ao mesmo tempo em que outras são silenciadas (LE GOFF, 2012). Quando pensamos na consolidação de uma memória coletiva ligada ao sentimento de nacionalidade é latente o jogo político de negociação das memórias, no qual, quase sempre, costuma predominar uma memória dos grandes feitos relacionados às elites, preponderantemente dentro de ambientes urbanos e, por conseguinte, foram silenciadas memórias de povos tradicionais, de pequenas comunidades que vivem a margem do processo de desenvolvimento trilhado pelo país. Para Michael Pollak, “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõe grupos políticos diversos” (1992, p. 205). Nesse sentido, a definição de uma memória nacional apresentada como uma síntese de vários povos e regiões se faz sob um processo de “abafamento” de uma diversidade de memórias.

Para Little (2002) o problema da consolidação do “estado-nação” no Brasil, no século XIX, também incide sobre a dinâmica territorial do país, pois foi um processo de afirmação de uma entidade territorial e, ainda que não tenha sido homogênea e completa, impôs modelos de vivência do território “de tal forma que todas as demais territorialidades são obrigadas a confrontá-la” (2002, p. 6). O território do estado brasileiro se apresenta como um problema latente por ignorar que a diversidade sociocultural do Brasil, também implica em uma diversidade de situações fundiárias.

Quando falamos de territorialidade, acreditamos que este conceito está para além da noção de espaço meramente físico, abarcando todo um conjunto de relações sociais, de formas peculiares de se relacionar e de simbolizar o espaço, enfim, o território deve ser compreendido também como espaço de produção cultural. Mais uma vez citamos Little que define o território da seguinte forma:

O esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-o assim em seu território [...]. A territorialidade é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas (LITTLE, 2002, p. 3).

A análise de questões sobre o território não podem se assentar apenas sob a óptica da produtividade econômica. O território é também o lugar onde há um enraizamento da(s) memória(s), pois ela

emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (...) A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p. 9).

A memória se dá a partir do concreto, do vivido e propicia um sentimento de pertencimento a um determinado grupo, ou seja, é elemento constitutivo da identidade. Isto implica ainda, na forma como as comunidades tradicionais se relacionam com o seu passado, que é reverenciado e que perpetua experiências de gerações (HALL, 1998), havendo assim um continuum, uma vivência múltipla das temporalidades.

Da mesma forma que as dinâmicas territoriais, a noção de Patrimônio Cultural no Brasil também foi influenciada pelo seu desenvolvimento enquanto estado-nação. O marco temporal de sua emergência se deu praticamente um século após a independência do país, marcada pela política do Estado-Novo pautado na necessidade ainda premente de forjar uma identidade nacional. Este cenário também revelou um processo de disputas e seleção de memórias, no qual se priorizou a proteção ao chamado patrimônio de “pedra e cal”, sobretudo ligado ao Barroco, escola artística de uma fase áurea na história do país (NOGUEIRA, 2008; CALABRE, 2007; TOMAZ, 2010). Esta “seleção” excluiu outros bens culturais que não o barroco, nem as construções monumentais das classes mais ricas e, conseqüentemente, houve um silenciamento das memórias relacionadas às classes mais pobres, à cultura popular e

comunidades tradicionais.

Gilberto R. Nogueira chama atenção para polifonia da noção de Patrimônio Cultural, pois esta é

Portadora de historicidade, a noção de patrimônio enquanto signo de cultura depende das concepções que cada época atribui à função do patrimônio. Vistas como uma prática social (ARANTES, 2004), a questão do patrimônio e das políticas de preservação a ela relacionadas evidencia um campo de conflito material e simbólico entre classes, grupos ou etnias na constituição de uma memória coletiva ou de grupo (NOGUEIRA, 2008, p. 320).

Como portadora de historicidade, a noção de patrimônio cultural passou por disputas e tensões e vem se modificando ao longo do tempo, tendo uma abrangência muito maior, o que se materializa na sanção do Decreto 3.555 de agosto de 2000 que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial. A partir deste decreto, houve um reconhecimento legal do valor cultural de bens de natureza imaterial, e, passou-se a formular políticas que visam à proteção a estes bens, sendo uma delas a prática dos registros.

“POR QUE O POVO DE CAETANOS É UM POVO QUE TEM HISTÓRIA!”: MEMÓRIA SOCIAL, PATRIMÔNIO CULTURAL E DEFESA DO TERRITÓRIO DE CAETANOS DE CIMA

A comunidade de Caetanos de Cima possui uma diversidade de manifestações da cultura popular, que são vivenciadas como espaços concretos de enraizamento de suas memórias, pois é através dos cordéis, do coco de praia, do reisado, do preparo de alimentação tradicional e dos lambedores, dentre outras práticas, que se transmitem valores e saberes sobre a terra e o mar, sobre os ofícios da pesca e da agricultura, que se estabelece uma relação íntima com a natureza. É essa relação diferenciada com a natureza “que vai caracterizar uma espiritualidade própria, que será traduzida numa estética de expressão variada” (TARDIN, 2012, p. 181).

No decorrer da pesquisa, construímos um inventário do patrimônio cultural de Caetanos de Cima, tomando como base a metodologia do Inventário Nacional dos Bens Culturais – INRC, proposta pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Nesta metodologia são definidas as seguin-

tes categorias: 1) Edificações; 2) Celebrações; 3) Formas de expressão; 4) Ofícios e saberes tradicionais; e 5) Lugares.

Aqui, vale mencionar o pensamento do professor Gilberto Ramos de que a produção de um inventário que contemple a amplitude da atual noção de patrimônio cultural, deve se pautar na construção de uma cartografia dos sentidos, no qual se faz necessário empregar uma “nova sensibilidade” que é fundamental para captar os significados que são atribuídos a esses bens. Os inventários, enquanto uma cartografia dos sentidos também nos permite “localizar os termos da relação que indivíduos e grupos estabelecem entre passado e presente” (NOGUEIRA, 2008, p. 328). Logo, todo inventário é um exercício de memória e, assim implica, inevitavelmente em uma seleção de memórias conflitantes.

Nessa tentativa de construir uma “cartografia dos sentidos”, há que se considerar o lugar ocupado pelo mar na vida dos Caetanenses, pois a comunidade está às margens da praia, e, a principal atividade econômica, foi, durante várias gerações, a pesca e a mariscagem. Hoje é comum escutar os velhos pescadores e marisqueiras falarem do desaparecimento desses ofícios, fato geralmente atribuído ao desinteresse dos mais novos, à escassez do estoque de pescado em função da degradação ambiental e aos riscos do mar, associados à precariedade do trabalho pesqueiro. Ainda assim, observamos que o universo da pesca e da mariscagem extrapola a dimensão de uma atividade econômica, constituindo uma rica cultura pesqueira que se manifesta nas práticas cotidianas, em um rico repertório de contações de histórias, músicas, hábitos alimentares, práticas religiosas, na dança, artesanato; em uma relação peculiar com o espaço que desemboca na vivência de uma territorialidade específica.

Dada a diversidade de manifestações e sua riqueza, não nos cabe aqui descrever o que foi mapeado, mas elucidar algumas questões pertinentes ao “problema” da pesquisa.

O povo de Caetanos é um povo que tem história, disse-nos um dia dona Tereza Ribeiro da Silva, que é marisqueira, artesã e uma das brincantes do grupo “Raízes do Coco”. Na ocasião ela havia adentrado em suas memórias sobre a luta pela terra, enquanto respondia a uma pergunta formulada por nós: “Qual a importância do grupo Raízes do Coco para a comunidade de Caetanos de Cima?”

Em entrevistas (e em conversas informais) posteriores com dona Tereza e com outras pessoas da comunidade percebemos que a memória, a vivência de uma territorialidade específica e do patrimônio cultural em Caetanos estão quase sempre embrincados. Valneide Ferreira, uma das lideranças comunitária por diversas vezes afirmou que foi a cultura que manteve o povo unido.

O grupo Raízes do Coco surgiu em 2005, a partir da articulação com o Ponto de Cultura que possibilitou a retomada da brincadeira que há cerca de 40

anos havia sido abandonada. Antes a brincadeira era só de homens, os pescadores que, ao chegar à terra firme faziam uma festa. Dona Tereza era uma das mulheres que observava de longe e, que aprendera os passos mesmo sem brincar. Ela, mestre João Quirino, e o mestre ratinho⁴, já falecido, ajudaram a retomar a brincadeira, mas o incentivo veio dos mais jovens, que durante muito tempo insistiram com eles e, que chegaram a pesquisar outros grupos de coco de praia. Sobre este fato, dona Tereza conta que:

Foi muito rápido o coco. Assim, a gente retomou o coco que fazia... fazia duns quarenta anos pra lá que tava parado e num instante a gente ganhou o mundo e se apresentemo naquele bicho... o Dragão do Mar [Centro Cultural Dragão do Mar em Fortaleza], no teatro [Teatro José de Alencar, também em Fortaleza], viajamo... Ai todo mundo passou a respeitar o povo de Caetanos. Que é um povo que tem história (Tereza Ribeiro da Silva, em entrevista realizada em maio de 2014).

A visibilidade e o reconhecimento enquanto comunidade tradicional foi um dos fatores ressaltados pelos entrevistados. Em um dos momentos de oficina, numa roda de conversa em que estavam presentes crianças e adolescentes do grupo de coco e de outros grupos, perguntamos qual era a importância do grupo “Raízes do Coco” para comunidade e obtivemos respostas como: o coco anima, junta o povo e faz a gente ser visto. Novamente emerge o “ser visto” através da cultura, pois eles percebem que, a partir da visibilidade que o grupo alcançou eles se legitimaram como comunidade tradicional, somando forças a sua luta em defesa do território.

A música é outra linguagem artística bastante presente na comunidade, os moradores afirmam que desde muito tempo se toca e se compõe músicas em Caetanos. Valneide Ferreira tem, com apoio dos jovens do Ponto de Cultura realizado o registro dessa cultura musical e preparado um livro que ela sonha em publicar. Em sua pesquisa ela afirma que o estilo musical mais antigo que se tem lembranças, são as modinhas cantadas entre as décadas de 1950 e 1960 por rapazes enamorados, nas janelas das moças. Dona Tereza lembra que o primeiro violão da comunidade foi comprado coletivamente e ficava guardado na casa da dona Alvina Ferreira – outra moradora – embrulhado em um grande tecido branco. Ele deveria ser usado apenas nas celebrações religiosas, mas frequentemente foi sequestrado pelos jovens que queriam aprender a tocar.

Depois se seguiram os forrós que animavam as quadrilhas juninas, as músicas da luta ligadas à teologia da libertação, dentre elas as composições

⁴ Dona Tereza foi responsável pelo repasse dos passos da dança e mestre João Quirino pela percussão. Ambos são da comunidade. Já Francisco Holanda, o “mestre ratinho” era de outra comunidade e foi convidado para ajudar com as emboladas.

de Zé Vicente⁵ que até hoje emocionam as pessoas por acionar a memória da conquista da terra:

A música sempre foi forte nos Caetanos [...] Ai né, nos tempos dos castelos tocava aquela música do Zé Vicente “Minha gente canta alto, pisa firme e vamos lá!” [canta] dava uma coisa... Assim no coração da gente e a gente ia, né. Enfrentava os capangas e nem tinha medo (Valneide Ferreira, em entrevista realizada em Julho de 2014).

Os “castelos”, citados pela entrevistada, faziam referência às reuniões realizadas a noite, debaixo da copa dos cajueiros ou entre as dunas, às escondidas, para organizar a comunidade pela conquista da terra. Ainda na década de 1980 a comunidade passou a realizar festivais de música que atraíam visitantes de várias localidades, as pessoas podiam se inscrever e cantar composições autorais ou não. Também existiam festivais voltados exclusivamente para a criação das músicas da festa da padroeira.

Nas composições do povo de Caetanos o mar também ocupa lugar central, sendo tema de várias músicas:

*Ô baianê, ô baiana,
O sobe e desce das ondas,
E a canoa a andar,
Segue com a força dos ventos,
Para o peixe ir buscar,
Coragem de quem enfrenta todo o perigo do mar.*

Esta é um dos cocos composto coletivamente durante o processo de elaboração do CD “Um canto que sai do canto”⁶ através do Ponto de Cultura “Abrindo Velas, Pescando Cultura”, que reuniu uma série de composições do repertório musical da comunidade. Em outra canção do mesmo CD, observamos o registro de elementos do cotidiano, inclusive das paqueras e, novamente a centralidade do mar:

*Eu vi o mar, vi o sol, vi as estrelas,
Vi as estrelas, vi o sol e vi o mar (bis),
Diga lá colega mano,
E eu converso com uma menina,
Ela é baixa e pequenina,
E faceira no andar,
Eu vi o mar, vi o sol, vi as estrelas,
Vi as estrelas, vi o sol e vi o mar (bis).*

⁵ Artista popular (compositor e cantor) ligado à Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base.

⁶ O CD foi gravado no ano de 2008 e lançado no ano posterior. Trata-se de uma produção independente, gravado no estúdio Magoo, com a produção de Rodrigo Oliveira e técnica de gravação de Gustavo Portela. O CD tem 15 faixas com músicas autorais ou composições de domínio público.

Estes pequenos fragmentos de canções revelam muito sobre a paisagem de Caetanos, que não deve ser compreendida como algo pronto e acabado, com significado único, pois “a paisagem é uma forma de ver o mundo que tem sua própria história” (RIBEIRO, 2007, p. 27), logo a paisagem não é estática, ao contrário, comporta significados múltiplos que se constroem dentro de um contexto histórico e de relações sociais e econômicas. Na paisagem de Caetanos, mar e terra parecem estar intrinsecamente ligados, assim, deve-se ter em vistas que o conceito de território abarca tanto a terra, quanto os ambientes aquáticos (LITTLE, 2002), essa paisagem também é parte do patrimônio cultural de Caetanos de Cima.

A forte pulsão cultural de Caetanos de Cima, é lócus do enraizamento de suas memórias. Os agrupamentos culturais, por vezes descritos ingenuamente apenas como espaços de diversão e festa, são também espaços de atualização das memórias, de diálogo intergeracional, de sociabilidade e fortalecimento dos vínculos comunitários e de afirmação de uma territorialidade específica.

UM BELO TERRAL FRESQUINHO, VIEMOS APRESENTAR... TERRAL: COISAS QUE O VENTO CONTA

*“E o Terral já vem chegando, trazendo coisas do mar, trazendo coisas da terra, daqui do nosso lugar”
(Maria Helena e Valneide Ferreira).*

Por se tratar de uma pesquisa-ação propusemos trabalhar com a linguagem artística da fotografia, a partir de oficinas realizadas nas etapas do “tempo-comunidade”. O nosso foco era pensar a fotografia como forma de registro histórico e como fruição artística, trabalhando a técnica, a sensibilidade do olhar e a análise crítica das imagens. Nesse processo, além de termos produzido algumas imagens, organizamos o acervo existente na Casa de Memória de Caetanos de Cima.

Uma das nossas primeiras oficinas foi a da linha do tempo, nela os participantes foram motivados a construir uma espécie de percurso histórico da comunidade, apontando os principais acontecimentos. Já aqui nos chamou a atenção à apropriação que eles têm dessas memórias, pois mesmo as crianças mais jovens contam a história da “origem de Caetanos de Cima”, a conquista da terra, dentre outros acontecimentos que não lhe são contemporâneos. A partir da “linha do tempo” iniciamos o primeiro processo de

⁷ Existem duas versões para o surgimento da comunidade, uma de que eles seriam descendentes de um negro alforriado chamado Caetano, que passou alguns anos lá e depois partiu para Itapipoca, município vizinho, onde fundou a comunidade de Conceição dos Caetanos, hoje titulada como comunidade remanescente de quilombo; a outra versão é que eles descendem de índios Tremembé, mais especificamente de uma índia chamada Tereza Barbosa. Entretanto, não nos interessa aqui investigar “os mitos de origem” presentes na comunidade, apenas ilustramos algumas concepções que eles construíram sobre seu passado. Sobre os mitos de origem ver Marc Bloch (2001).

construção imagética, construindo uma colcha de retalhos em que cada participante faria um desenho sobre a comunidade. Aqui, o mar foi tema central, pois foram feitos vários desenhos de pescadores, embarcações, da praia, dos coqueiros. Foi registrada ainda a escola local, o prédio do Ponto de Cultura, a igreja e, os agrupamentos culturais, especialmente o “Raízes do Coco”.

Em outro momento, trouxemos algumas fotografias com diversas paisagens litorâneas e pedimos que eles observassem e falassem sobre as imagens. Depois lançamos o questionamento sobre a veracidade da fotografia – “Toda fotografia corresponde ao real?”. Assim, a partir das falas começamos a trabalhar o ato fotográfico como uma construção e finalizamos apresentando imagens realizadas durante as manifestações de 2014, oriunda de diferentes fontes e, portanto, com diferentes intencionalidades.

Adotamos como metáfora para análise crítica das imagens o “olho mágico”, espécie de câmera escura construída artesanalmente que permite ver as imagens invertidas. Assim, além de iniciar a discussão sobre a técnica fotográfica, propusemos o “ver o mundo de cabeça para baixo”. O processo de crítica das imagens passa pelo conhecimento sobre o contexto da imagem fotográfica que “não é o seu conteúdo, mas o modo de apropriação da imagem como artefato” (LIMA; CARVALHO, 2009). As oficinas se seguiram trabalhando sempre simultaneamente a técnica, a experimentação, a estética, a análise do registro fotográfico e os sentidos do que se fotografa - dimensão que mais dialogou com o objeto desta pesquisa-ação.

Em relação à experimentação fotográfica, realizamos com apoio do artista plástico Adriano Mores, uma oficina de “fotografia dos sentidos”, que tinha como foco trabalhar a percepção do ato fotográfico como um processo de criação artística, no qual o fotógrafo intervêm na imagem e faz isso se utilizando de uma percepção que está além do olhar. Na ocasião, propusemos aos participantes realizar fotografias de olhos vendados, lançando mão de outros sentidos, o que teve um resultado surpreendente, pois os participantes, crianças e jovens, realizaram diversas fotografias do espaço, tendo como referência o cheiro e o som do mar, a sensação de pisar na areia ou nas algas e através disso saber a direção e o que se quer fotografar. Algumas crianças conseguiram controlar a intensidade de luz na fotografia pela percepção do calor do sol. Essa experiência revela a relação intensa do povo de Caetanos com o seu lugar. Também motivamos a comunidade a fotografar espontaneamente e, a cada etapa analisávamos coletivamente a produção.

Foram essas imagens que compuseram a exposição “Terral: coisas que o vento conta”. Todo o processo de construção da exposição foi pensado coletivamente, o próprio nome foi sugerido pelas crianças durante uma

oficina. Na ocasião, cada pessoa poderia apresentar uma proposta até que o grupo entrasse em consenso. Assim foram elencados 07 possíveis nomes, todos eles remetiam a elementos da paisagem. Em relação ao título escolhido, as crianças argumentaram que existem vários tipos de vento, cada um com uma característica, e que o terral é um vento fresco da manhã que traz os cheiros de onde passa e que permite ao pescador entrar no mar.

O processo de construção da exposição contou com a participação de várias pessoas, dentre elas crianças da Escola municipal de Ensino Fundamental Maria Elisbânia dos Santos e do grupo de Audiovisual. Passamos por um processo de seleção das imagens que seriam utilizadas na exposição, a maior parte delas eram imagens da praia. Em seguida começamos a pensar na instalação que foi dividido em três espaços: Identidades; sala do mar e; terreiro da memória; distribuídos nos espaços da Casa de Memória.

A sala “identidade” era composta por um conjunto de fotografias de rostos de pessoas da comunidade. Desde lideranças, membros dos grupos, artesãos, pescadores rendeiras, dentre outras. Em seguida foi pensada pelas crianças a ideia de usar espelhos, assim “mesmo quem não tinha foto poderia se ver”. Além disso, foi trazido para sala areia da praia, algas, petrechos da pesca, bonecas de pano, e tapioca que poderia ser degustada pelos visitantes.

Na sala do mar, foi mantida uma parte do acervo já existente do memorial. Uma das paredes foi pintada de azul e nela foi escrito o texto de apresentação da exposição. Além disso, foram dispostas as fotografias construídas na oficina de “fotografia dos sentidos⁸” e, pendurados em um cordão, cópias do cordel “Terral: Coisas que o vento conta”, também construído por eles.

Já o terreiro da memória estava alocado na área externa do memorial, que fica na praia. Assim esta instalação foi concebida como um diálogo com a paisagem. No centro da instalação foi colocado um pacote⁹, cedido por um dos pescadores. Sobre a embarcação, foi montado um altar para São Pedro, lembrando a festa dedicada ao padroeiro dos pescadores e, foram penduradas fotografias que remetiam ao cotidiano da comunidade.

Logo que a exposição foi aberta, pessoas da comunidade vieram ver, tendo reações diversas ao se depararem com as imagens. Várias histórias iam sendo contadas, lembranças das brincadeiras na praia, das festas de São Pedro, do dia em que as fotografias foram feitas, de pescarias, dentre tantas outras. Quase sempre, a visita à exposição provocava uma reação de estranhamento ao que lhes era cotidiana.

Outra reação foi o questionamento da ausência de algumas pessoas e/ou práticas culturais nas fotografias, remontando a um processo de disputas de memórias dentro da própria comunidade.

⁸ Explicada anteriormente.

⁹ Tipo de embarcação de pequeno porte, movida à vela, com casco de madeira e sem quilha. É mais conhecida como Jangada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no exercício de escrita deste artigo, sintetizar a experiência de pesquisa-ação realizada na comunidade de Caetanos de Cima, numa tentativa de compreender os processos de construção de sua memória social, profundamente enraizada em um território e em diálogo constante com as diversas manifestações da cultural local.

O mar de Caetanos também é elemento central nessa discussão. Aqui trazemos presente a reflexão Oliveira Júnior (2006), que ao se referir aos Tremembés pescadores em Almofala¹⁰ pensa o mar como um lugar antropológico, ou seja, um espaço humanizado, organizado que assume forte significação para o grupo em destaque (2006). Assim também é o mar de Caetanos, lugar especial para os pescadores, marisqueiras, para as crianças que brincam e aprendem os saberes do mar.

O mar é, em vários aspectos, o centro da vida das pessoas, o que se manifesta na música, na estética das casas decoradas com conchas e escamas de camurupim¹¹; na alimentação farta de frutos do mar; na relação com o tempo, na música e etc.

Acreditamos também, que esta pesquisa-ação contribuiu com os processos educativos da comunidade, visto que

A educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 19 *apud* CALDART, 2012, p. 258).

Quando fomentamos práticas criativas que dialogam com o potencial cultural da comunidade, com as atividades da memória e com o sentimento de pertencimento do espaço acreditamos que estamos em consonância com a proposta de Educação do Campo, que articula questões como a luta, o trabalho, as disputas pelo território, pois em nossa pesquisa, compreendemos que a apropriação do espaço e de seus recursos é tanto um ato produtivo quanto cultural.

Por fim, salientamos que este é um processo inacabado, pois compreender um universo tão complexo demandaria um processo investigativo ainda mais profundo, além disso, retomamos a proposta inicial de traçar um percurso metodológico da pesquisa-ação, que pressupõe envolvimento do pesquisador na transformação da realidade pesquisada, situação que se coloca para além da pesquisa.

¹⁰ Povo indígena da etnia Tremembé, localizado entre outras comunidades, na praia de Almofala, município de Itarema no litoral Oeste do Ceará.

¹¹ Espécie de peixe comum na região. Além de servir de alimentação, suas escamas são vastamente utilizadas na prática artesanal, na confecção de cortinas, bijuterias e etc.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Fontes orais: histórias dentro da história*. In PINSKY, Carla Bassaneze. *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BLOC, March. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 3.555 de agosto de 2000. Institui o registro dos bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro. Cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. *Legislação sobre patrimônio cultural*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2013.
- CALABRE, Lia. *Políticas Culturais no Brasil: Balanço e perspectivas*. III ENECULT. Salvador, Bahia: 2007. Disponível em <www.guiacultural.unicamp.br//calabre> Acessado em 05/02/2015 às 11hs.
- CALDART, Roseli. Educação do Campo, *et al* (Orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular 2013.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed, 2008.
- FREITAS NETO, Ariano Moraes. *O ato fotográfico na contemporaneidade e a busca por uma fotografia de novas sensações*. No prelo.
- HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. In JACINTO, Andréa B. M; FRANGELLA, Simone M. (Trad.). *Textos didáticos Campinas*. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- LIMA, Solange Ferraz de. CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: Usos sociais e historiográficos. In PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. (Orgs.) *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade*. Série Antropologia. Disponível em <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PaulLittle__1.pdf>. Acessado em 06 de dezembro de 2016.

NOGUEIRA, Gilberto Ramos. Patrimônio Cultural e novas políticas de memória. In. RIOS, Kênia Sousa; FILHO, João Ernani Furtado (Org.) *Em tempo: história, memória, educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. In *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA JÚNIOR, Gerson Augusto. *O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza*. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-202, 1992.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. In *Revista eletrônica da PUC*. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/idx.php/revph/article/viewFile/11233/8240>>

RIBEIRO, Rafael Winter. *Paisagem cultural e patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN/ COPEDOC. 2007.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In CALDART, Roseli Saete; et al (Orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

TOMAZ, Paulo Cesar. *A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil*. In *Revista de história e estudos culturais*, v. 7, Ano VII, n. 2, 2010.

RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS

DAVI, José. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 19/07/2014.

FERREIRA, Edineide. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 08/05/2014.

FERREIRA, Valyres. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 08/05/2014.

SANTOS, Manoel Salas dos. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 08/05/2014 e 17/07/2014.

SILVA, Tereza Ribeiro da. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 09/05/2014 e 19/07/2014.

SOUSA, Alvina Ferreira de. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 08/05/2014.

SOUSA, Valneide Ferreira de. Entrevista concedida a Lígia Rodrigues Holanda. Em 08/05/2014, 20/06/2014, 18/07/2014 e 21/08/2014.

OUTRAS FONTES

UM CANTO que sai do Canto. Fortaleza: Wave media: 2009. V. 1. 1 disco compacto (49 min.) Digital, estéreo.

ARTIGOS

MÚSICA E MODA: Correlação com a Adolescência

Laís de Faria Ewald

Este artigo investiga a relação entre música e moda, e se há influência nas formações grupais dos adolescentes. Pretende-se compreender porque, principalmente na adolescência, essa relação é tão forte e quais as motivações que o adolescente tem ao ouvir determinado gênero musical e querer vestir-se conforme os ícones musicais que o representam. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, em que foi aplicado um questionário com alunos de um 8º ano, e foram realizadas observações com esse mesmo grupo a fim de perceber o relacionamento da turma com música e moda. Contatou-se que a relação entre as duas áreas se constrói tendo como base a afetividade humana, principalmente durante a fase da adolescência. É nesse sentido que música e moda se relacionam, pois como a música desperta no indivíduo sua afetividade, ele deseja explicitá-la de alguma forma e encontra na moda um jeito de demonstrar sua individualidade e gosto musical.

Palavras-Chave: Arte-Ensino, Corpo, Dança.

INTRODUÇÃO

Música e moda estão muito presentes na adolescência, exercendo papel fundamental nas formações grupais e na forma de agir e reagir perante a sociedade. Em geral, as pessoas passam por essa fase e, de uma forma ou outra, se identificam com determinado gênero musical, principalmente aqueles que estão em voga na mídia, seja porque gostam do estilo ou, simplesmente, para não ser excluído do grupo por estar “fora” de moda.

Em minha experiência como professora de música pude notar que a partir do 5º ano, em que as crianças estão com idades entre 10 e 11 anos de idade, começa a divisão entre a turma em grupos por afinidade com determinados gêneros musicais. Observei que a forma como falam, vestem e usam acessórios começa a se tornar parte importante do convívio social. É possível notar que ao crescerem, essa forma de comunicação visual e preferência musical tornam-se cada vez mais relevantes nas formações grupais, e que os acessórios e vestimentas que tenham relação com o gênero musical apreciado são cada vez mais utilizadas. Constatando esse fato, me senti motivada a investigar o porquê dessa relação entre música e moda ser tão relevante na adolescência e nas formações grupais.

Refletindo sobre a relação entre música e moda pretendo compreender porque, principalmente na adolescência, essa conexão é tão forte: quais as motivações que o adolescente tem ao ouvir determinado gênero

musical e querer vestir-se conforme os ícones musicais que o representam; o que torna este fato tão forte na adolescência; por que há no jovem a tendência ou não de sentir-se pertencente a um grupo durante esta fase; ou ainda, será que a música age como fator determinante para essas formações grupais.

O presente artigo justifica-se pela relevância cultural da relação dessas duas linguagens e por estas serem tão pouco exploradas diante de sua popularidade. A relação da moda e da música se mostra importante para os tempos atuais, pois faz parte do cotidiano da maioria dos adolescentes demonstrando-se influente no desenvolvimento da identidade e visão de mundo.

Paradoxalmente, existe a necessidade de sentirem-se singulares, mas também de sentirem-se pertencentes a um grupo. A identidade com o grupo ocorre por meio das afinidades que se estabelecem no vocabulário que usam, na maneira de vestir e os estilos musicais que ouvem.

É assim que podemos compreender e analisar esse fenômeno espantoso que é a moda, que nasce da necessidade de se singularizar, mas que não pode existir a não ser secretando a imitação mais banal. A moda, no trajar, na ideologia ou no linguajar (MAFFESOLI, 1998, Prefácio).

Compreender o jovem com o qual se trabalha diariamente nas escolas é um caminho para conseguir resultados mais satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo, em que o professor se desvincula daquele papel austero diante do aluno e assume uma postura mais humana e próxima dos discentes com os quais quer aprender e compartilhar seu conhecimento.

RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E MODA ATRAVÉS DO TEMPO

Foi no século XX que se percebeu a relação de cumplicidade entre moda e música, pois foi nesse período que novos ideais sociais tiveram espaço e que a relação entre essas duas formas de expressão se constatou. Segundo a autora Freire (2011) houve diversas manifestações sociais que foram criadas a partir dessas duas manifestações artísticas, e foi a partir delas que se percebeu a forte ligação que as duas tinham, não somente como parte integrante do desenvolvimento social, mas como parte importante da construção de identidade dentro da sociedade, na construção de grupos sociais.

Quando o indivíduo sente afinidade com determinado estilo de música, quer comunicar ao mundo o que sente através dele, seja através de seus atos, de seu linguajar ou de sua roupa. Svedsen (2010) aponta para a necessidade de expressar quem somos através de nossa aparência exterior e que de

certa forma a moda afeta o nosso relacionamento com as outras pessoas e nós mesmos. Em seu livro - Moda: Uma Filosofia – o autor lança um olhar crítico e abrangente sobre a moda, fazendo um apanhado histórico sobre o tema e analisando a relação dela com o corpo, a arte, a linguagem e o consumo.

Freire (2011) diz que foi no século XX que novas mídias e tecnologias de gravação foram desenvolvidas, que a música podia ser carregada para todos os lugares com as novas mídias portáteis e estava ao alcance de todos, o rádio foi popularizado e a moda tornou-se uma forma importante de comunicação e expressão de valores. Segundo a autora, como fator influenciador na relação entre música e moda há o surgimento do Jazz, que acontece no início do século XX e que musicalmente influenciou na transformação de um novo estilo de vida mais intenso, com um ritmo furioso e que marcava as mudanças aceleradas que o período estava trazendo para todos. Nesse século acreditava-se que a relação entre música e moda se tornou mais forte com a figura das melindrosas, mulheres que frequentavam salões de dança e traduziam na sua forma de vestir o seu comportamento, o espírito do jazz, sendo as mulheres mais modernas da época. A forma de se vestir é utilizada como forma de comunicação não verbal, demonstrando exteriormente preferências e gostos do indivíduo. Como afirma Svedsen (2010, p. 78): “se todo o seu contexto for removido, o significado de uma peça de roupa também é removido”.

Tenta-se compreender o fenômeno moda como parte do espírito de uma época, como o linguajar usado, a vestimenta utilizada, a música ouvida e a forma de agir e pensar daquele tempo. De acordo com Freire:

A escolha de determinada moda ou música funciona como veículo de comunicação do eu, ambas possuem caracterizações específicas que definem o indivíduo de acordo com seus gostos, aquisições e preferências. Assim, moda e música possuem uma linguagem própria, são dois ricos meios de expressão da atualidade, e estão em constante mutação ao longo de suas evoluções enquanto manifestações históricas. Agem criando desejos, aspirações e ídolos a serem cultuados e alcançados (FREIRE, 2001, p. 5).

De acordo com Freire (2011), música e moda não são apenas produtos, são expressões artísticas que representam conceitos e que auxiliam o ser humano a criar seu próprio conceito historicamente. Através dos ícones da música, a moda é difundida e cria-se um novo estilo. Já a moda apropria-se da música criando simbologias para representar estilos musicais. Como ressalta a autora Castro (1998, p. 120): “é a partir disso que há a sensação

de prazer, de pertencimento e identificação com determinado grupo, de identidade e coletividade através do corpo”. Segundo Svendsen (2010), certas roupas comunicam algo sobre quem as usa, percebemos este fenômeno em todas as sociedades, e isso pressupõe algo a respeito de quem as utiliza, embora isso esteja em constante mudança. A música acaba se tornando a voz da moda, e a moda, a representação visual da música. O homem precisa mudar constantemente sua forma de se apresentar e de se representar dentro da sociedade, o que torna a moda e a música sua voz para esta representação. Lipovetsky diz:

Antes de ser signo da desrazão vaidosa, a moda testemunha o poder dos homens para mudar e inventar sua maneira de aparecer; é uma das faces do artificialismo moderno, do empreendimento dos homens para se tornarem senhores de sua condição de existência (LIPOVETSKY, 2013, p. 36).

Segundo Castro (1998), o que se veste e a aparência que se tem compõem o que as pessoas veem em seu exterior. Isso funciona como uma forma de pertencimento ou exclusão de determinado grupo, sendo assim, vestir-se de certa forma faz com que o indivíduo possa pertencer a determinado grupo ou ser excluído do mesmo. A autora dialoga em seu trabalho “Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade” sobre a importância que o jovem atribui a sua aparência exterior e a cultura de consumo que o estimula a posse de determinados produtos para ter o sentimento de pertencimento social.

De acordo com Freire (2011), no mundo atual, depara-se com padrões culturais inalcançáveis, que são ditados pelo interesse do mercado e que guiam a forma de se comportar e como se deve aparentar, fazendo com que todas as escolhas realizadas pelo indivíduo sejam determinadas pela mídia. As propagandas, sejam elas em revistas de moda ou feitas por cliques musicais, tem influência direta nas tendências de comportamento, pois é nos meios de comunicação que o desejo de pertencimento é explorado e estimulado. É possível perceber, de acordo com Freire (2001, p. 9):

Que atualmente, vivemos em um mundo repleto de símbolos, gêneros e códigos. Tanto a moda quanto a música se apropriam desses elementos a fim de contar uma narrativa, expressar uma ideia ou comportamento social. Fica até difícil definir os limites dos movimentos da juventude, que expressam através da moda e da música o que pensam de si, o que sentem do mundo.

O jovem tem necessidade de pertencimento, quer fazer parte de uma tribo, quer ser aceito, conforme ressalta Castro (1988), e é aí que uma nova forma de cidadania assenta-se sobre o consumismo contemporâneo, que dispõe da liberdade através de desejos e atos ditados pela mídia. Segundo o autor Ribeiro e a autora Fuzeto (2010), cada tribo tem uma imagem social diferente, que é ditada pelo compartilhamento de códigos (gírias, músicas, comportamentos), na forma de se vestir e expressar e em seu comportamento político, na ocupação e circulação dos espaços urbanos e em suas formas de lazer. Na perspectiva de Castro:

Aquele que usa uma roupa está implicado com ela, a roupa e modo de viver estão mais do que associados, estão integrados. A marca do que se veste e como veste, pode se apresentar como sinal de “como a pessoa é”, à qual categoria social ou grupo ela pertence (CASTRO, 1998, p. 111).

Existe o conceito atual de “tribos urbanas”, termo cunhado por Michel Maffesoli (1998), que o define como sendo agrupamentos semiestruturados, constituídos predominantemente de pessoas que se aproximam pela identificação comum a rituais e elementos da cultura que expressam valores e estilos de vida, moda, música e lazer típicos de um espaço-tempo.

As tribos urbanas, também chamadas de subculturas ou subsociedades são constituídas de microgrupos que tem como objetivo estabelecer relações de amizade com interesses em comum. Esses grupos apresentam afinidades na forma de pensar, agir e vestir. Segundo Maffesoli, o fenômeno das tribos urbanas se constitui “nas diversas redes, grupos de afinidades e de interesse, laços de vizinhança que estruturam nossas megalópoles” (1998, p. 70), pois como o autor salienta, “Enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (persona) só existe na relação com o outro” (p. 15).

Maffesoli é um dos autores que mais se destaca pela importância dada em sua análise da sociedade contemporânea ao estudo das tribos, utilizando o termo primeiramente em artigos e posteriormente em sua obra “O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa” para designar novas formas de organização dos indivíduos.

Não há como desassociar o conceito de tribos urbanas da relação entre música e moda, em que os adolescentes agrupam-se conforme suas afinidades e estão atrelados fortemente ao movimento consumista que atinge diretamente o jovem contemporâneo, pois segundo Zygmunt Bauman (2013) ele dialoga sobre o jovem não estar mais incluso no discurso de pro-

messa de futuro, pois evoca memórias reprimidas dos adultos no que tange a responsabilidade sobre seu desenvolvimento. O que lhes garante certa atenção dos adultos é sua real contribuição à demanda de consumo, sem o qual o desenvolvimento econômico seria quase impossível. Atualmente, pensa-se sobre juventude e se vê nela um novo mercado a ser compreendido e explorado.

Além de toda essa formulação de paradigmas acerca do consumo de moda e música, acredita-se ser também função da música a de criar e despertar a afetividade, que alterando a forma como o indivíduo significa o mundo ao seu redor, segundo a autora Maheirie (2003, p. 148) “significa o mundo que está a sua volta, por meio de consciências afetivas”. Em seu artigo, a autora busca refletir sobre a criação musical a partir das teorias de Sartre e Vygotsky, procurando destacar e unificar as teorias no que se refere à concepção do sujeito. Compreendendo o jovem como constituinte e constituído do contexto no qual está inserido, música é uma forma de comunicação, de linguagem, pois possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos, coletivos e singulares (MAHEIRIE, 2003).

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando a observação e questionários como instrumento de coleta de dados, a fim de investigar a relação entre música e moda em jovens adolescentes, levando em consideração não somente a vestimenta, mas o comportamento atribuído à manifestação social do gênero musical. Os sujeitos de pesquisa foram alunos de uma turma de 8º ano da Escola Básica Municipal Professora Maria da Graça dos Santos Salai, pertencente à rede municipal de educação de Indaial, que não tem aula de música em sua grade curricular.

O questionário foi realizado no dia 10 de dezembro de 2015 com 24 alunos entre 13 e 16 anos de idade na sala de aula. Os questionários impressos foram distribuídos e respondidos individualmente por cada um deles durante uma aula cedida pela professora de artes visuais. As questões eram fechadas e abertas, abrangendo temas como gênero musical, mídias, moda e sentimentos ao gênero musical apreciado. Segundo Gil, entende-se que questionário seja:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2008, p. 121).

Pensando na técnica de funil de Gil (2008), as primeiras questões realizadas foram de múltipla escolha e mais abrangentes para conhecer qual gênero musical era o predominante entre o grupo pesquisado. As últimas já eram mais específicas e abertas, deixando espaço para o indivíduo descrever e comentar sobre a relação entre música e moda e se há influência dessas em seu comportamento.

A observação participante, outro instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho, segundo Gil (2008), consiste na participação real de uma sociedade, grupo ou de determinada situação, assumindo até certo ponto, o papel de um membro do grupo. A observação é fundamental, desempenhando papel imprescindível no processo de pesquisa. Optei pela observação natural, que é quando o observador pertence à comunidade ou grupo investigado, pelo fato de eu ser professora na escola investigada, mas não da turma com a qual realizei a pesquisa.

A observação foi realizada na aula da professora de artes visuais durante o período de duas semanas, antes da realização dos questionários. A professora realizou um desfile com os alunos sobre o projeto de museu que estava fazendo com eles. A ideia do trabalho era a criação de uma caracterização para o mediador, que tivesse a identidade da turma. O papel do mediador é conversar com o visitante da exposição, fazendo com que o mesmo reflita sobre o projeto artístico.

Percebi nos modelos de roupa que os adolescentes criaram muito de sua identidade em cada adereço, pois segundo Svedsen (2010) “certas roupas comunicam alguma coisa sobre quem as usa, e isso pressupõe alguma ideia compartilhada do que devem significar” (p. 80). Durante o desfile, em que os alunos modificaram a sala para realizá-lo, cada grupo tinha sua caracterização, que podia ser uma roupa ou adereço criado por eles, e a cada apresentação havia uma música designada para o desfile da equipe, na qual eles relacionaram o tipo de música com o modelo visual criado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

102

Na pesquisa realizada, procurou-se investigar se havia de fato relação entre a música que os adolescentes gostavam com a forma com a qual eles se vestiam e agiam. Participaram da pesquisa 24 alunos de uma turma de 8º ano (15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades entre 13 e 16 anos.

Referente ao gênero musical que o indivíduo gostava, houve grande disparidade nas opções, sendo que a que mais se destacou foi a música eletrônica, representando 42% da preferência da turma, seguido do rap e sertanejo com 19% conforme tabela.

TABELA 1 – PREFERÊNCIA DE GÊNERO MUSICAL

Gênero Musical	Quantidade	Percentual
Eletrônica	15	42%
Rap/Sertanejo	7	19%
Rock/Pop Rock	6	17%
Funk Carioca/Reggae/Sertanejo	4	11%
Hip-Hop	3	8%
Remix/Internacional/ Punk/Metal/Erudita/ Gospel/MPB	1	3%

Fonte: Produção da autora

Quanto ao gênero musical apreciado pelos adolescentes, a grande maioria, ou seja, 33% conheceu o estilo por meio de amigos e 30% por meio da internet. Essa aproximação dos valores, conforme a tabela 2 demonstra a grande influência musical que o adolescente recebe dos amigos que os cercam, ou seja, sua tribo. De acordo com Maffesoli (1998), quando os adolescentes buscam uma maior independência dos pais, os grupos surgem como fonte relevante de identificação e referência comportamental. Os dados demonstram que o grupo ao qual jovens pertencem influencia em seu gosto musical, paralelamente a internet, que atualmente é muito relevante na forma como os jovens se comunicam e não se pode desassociar o contato que o adolescente tem com essa nova mídia. Segundo as autoras Souza e Torres (2009), a internet ocupa um lugar importante na vida dos jovens, pois é através das novas mídias portáteis que o jovem tem acesso a novos estilos musicais, podendo procurar de diversas formas o gênero que o

103

agrada e encontrando novos estilos para fruição. Segundo Queiroz (2011), é muito importante compreender a relação da música com o atual panorama tecnológico e midiático, pois só assim é possível compreender música como elemento da cultura contemporânea.

TABELA 2 – FORMAS DE CONTATO COM O GÊNERO MUSICAL

Formas de contato com o gênero	Quantidade	Percentual
Por meio de amigos	14	33%
Pela internet	13	30%
Televisão ou rádio	7	16%
Em festas	6	14%
Irmãos	2	5%
Por conta própria/Família/Aprendi na escola/Por cantar na igreja	1	2%

Fonte: Produção da autora

Questionando a afinidade que o jovem tem com o gênero musical, a maioria escolheu as opções relativas à identificação com a letra e pela música ser alegre. Um dos indivíduos, inclusive, citou que para ela música é como se fosse um desabafo. Isso demonstra a relação que o ser humano faz com a afetividade na música, que é diretamente relacionada às emoções e sentimentos. De acordo com Maheirie (2003, p. 148), “a música, de forma geral, nos aborda num primeiro momento de maneira espontânea, e, neste estado específico, ela nos atinge no âmbito da afetividade, predominando esta esfera do humano no ouvir e, até mesmo, no fazer musical”. De acordo com os dados da tabela 3, percebe-se que a identificação com o estilo musical está ligado a questão emotiva da música, em que os jovens se identificam com ela pela letra e por transmitir algum tipo de sentimento, no caso da questão, alegria.

TABELA 3 – IDENTIFICAÇÃO COM O GÊNERO MUSICAL

Identificação com o gênero	Quantidade	Percentual
Identificação com a letra	15	47%
Porque é alegre	11	35%
Meus amigos ouvem	2	6%
Todo mundo ouve	2	6%
Toca na televisão ou rádio	1	3%
Porque eu gosto	1	3%

Fonte: Produção da autora

Dentre os meios mais utilizados pelos adolescentes para terem acesso à música, a grande maioria o faz através do celular (ver tabela 4), fenômeno atual que é visível entre os jovens que utilizam seus smartphones conectados à internet como ligação direta com seus grupos sociais e música. Segundo o Queiroz:

Dessa forma, tecnologia e mídia, no mundo pós-moderno, representam eixos fundamentais para o universo da música, sendo elementos fundamentais para uma compreensão contextualizada do fenômeno musical no âmbito da sociedade contemporânea (QUEIROZ, 2011, p. 147).

Em contrapartida, o rádio representa 8% das escolhas e a televisão 4%, o que demonstra que esses meios de comunicação estão sendo cada vez menos utilizados pelos adolescentes. No artigo “Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens”, as autoras Souza e Torres (2009) dialogam sobre o rádio funcionar como uma forma de transmissão das paradas de sucesso, em que os jovens o utilizam para conhecer as principais tendências musicais, e que a televisão é utilizada principalmente nos momentos familiares, em que os indivíduos têm contato com música por meio de shows de cantores, videoclipes ou trilhas sonoras de filmes. O contato dos jovens com Cds e Dvds, que na pesquisa representou 15% das escolhas, demonstra, apesar da grande utilização dos smartphones, essa forma de reprodução ainda é utilizada.

TABELA 4 – MEIOS PARA OUVIR MÚSICA

Meio para ouvir música	Quantidade	Percentual
Celular	21	44%
Computador/Internet	14	29%
CD/DVD	7	15%
Rádio	4	8%
Televisão	2	4%

Fonte: Produção da autora

Quando os jovens foram questionados sobre o gênero musical com o qual eles têm afinidade influencia em sua forma de se vestir, 16 indivíduos disseram que sim e 9 que não. Há certa contradição entre essa questão e a que se segue no questionário, em que todos responderam que mudam algo neles para demonstrar que gostam do estilo escolhido, sendo que na questão anterior a maioria disse que não era influenciada pelo gênero ao se

vestir. Parece que, inconscientemente, esses indivíduos não percebem que o gênero musical os influencia, pois segundo o Lyra (2007, p. 62), “um estado mental inconsciente está sempre implicado numa relação de causalidade com outros estados mentais latentes, podendo eventualmente produzir estados mentais conscientes”, ou seja, ainda que momentaneamente eles não tenham tido consciência desse fato, isso pode mudar conforme eles se autoconheçam.

TABELA 5 – MUDANÇAS EM SI

Mudanças em si	Quantidade	Percentual
Roupa	10	28%
Gírias/linguagem	9	25%
Cabelo	6	16%
Calçado	5	14%
Atitudes	3	8%
Maquiagem	3	8%

Fonte: Produção da autora

Como pode-se ver na tabela 5, o que os jovens pesquisados mudam neles para demonstrar que gostam do gênero musical é principalmente a vestimenta e a linguagem, que aparecem empatados com 27%. Segundo Maheirie:

Quando se está “tomado” pela emoção de uma música, os objetos à nossa volta ganham sentido e, o que parecia ser indiferente, passa a ser vivido como “necessário”. Isto é, os objetos, entendidos enquanto “materialidade”, realidade física, passam a ficar repletos de sentido e marcados pela subjetividade humana. Neste instante, tudo ao redor parece dançar ao mesmo compasso da música, e esta organização sonora passa a dar musicalidade ao mundo como um todo (MAHEIRIE, 2003, p. 148).

Vários indivíduos ao responder o porquê gostam do gênero musical e o que os faz sentir, fizeram relação com as letras das músicas e a identificação que sentem com as mesmas. De acordo com Maheirie (2003), a afetividade permeia o sentido da música, em que primeiramente percebe-se sua sonoridade e depois relacionamos com algo dentro de nós que tenha conexão com os sons percebidos, para que aí possamos construir um sentido para aquela música. Logo após, se estabelece um significado singular para música, que possa ou não ter algo em comum com o significado coletivo da mesma. Para o jovem, a música pela qual sente empatia tem ligação com sua

consciência afetiva, o que traz significação para o gênero musical ou música preferida, tal como alegria ou identificação com a letra.

Alguns jovens fizeram referência à música servir como refúgio para se sentirem mais vivos ou que as músicas falam o que estão sentindo e com isso se sentem compreendidos. Em geral, as pessoas sentem empatia por aquilo com que se identificam, nesse caso, os jovens fizeram ligação com o que as músicas os fazem sentir e com o que as letras os diz, como por exemplo, uma menina de 14 anos, respondeu o seguinte:

Pelo fato de eu estar em uma fase horrível [risos] depressões e timidez em festas e em conhecer pessoas novas, eu ouço rock porque fala sobre não ligar para as pessoas ou ódio de todos e do mundo. Quando eu escuto música ela me alivia, faz as mágoas, timidez e tudo de ruim ir embora (apenas quando a música está tocando). A eletrônica me faz sentir livre, pois em casa é cheio de regras (prisão) (Maria, 10/12/2015).

Observando o depoimento dessa menina, nota-se que música tem relação direta com seu lado emocional, pois segundo Maheirie:

Ao escutarmos uma música podemos, por meio dela, tornar mais complexos os nossos saberes, definir melhor nossos pensamentos, dar maior precisão às nossas posições, trazer para o presente um objeto que está ausente, e, até mesmo criar objetos imaginários. Para o ouvinte, uma música pode despertar novas reflexões, com ou sem a mediação de imagens, já que estas, como parte da realidade humana, não são a antítese da reflexão, mas tão-somente antítese dialética do real. De qualquer forma, é preciso deixar a música agir sobre nós para que qualquer um destes aspectos possa se realizar, seja a partir do som e das letras, seja do movimento da dança e/ou do cenário onde os shows musicais acontecem (MAHEIRIE, 2003, p. 150).

A música age diretamente na afetividade e, conforme Alencar (2009), tem maior influência sobre adolescentes por eles estarem na fase de desenvolvimento emocional, em que há transformações cerebrais que culminam, por exemplo, em suas atitudes de impulsividade e percepção do mundo. Lembrando que o meio social em que esse jovem está inserido é muito importante para determinar como será essa mudança.

CONCLUSÃO

Tomando como base a análise e discussão apresentada ao longo do texto, esse traz compreensão acerca da relação entre música e moda, que se constrói tendo como base a afetividade humana, principalmente no que diz respeito à fase da adolescência.

É nesse sentido que música e moda se relacionam, pois como a música desperta no indivíduo sua afetividade, ele deseja explicitá-la de alguma forma, e encontra na moda um jeito de demonstrar sua individualidade e gosto musical. Ainda que isso seja um paradoxo no que tange a questão de se tornar singular, pois ficando parecido com seu ídolo e grupo que gosta daquele estilo de música, ou seja, ele demonstra sua individualidade pertencendo a uma tribo que utiliza a mesma identificação que ele.

Foi possível perceber que a mídia e a afetividade tem ligação com a correlação entre música e moda, em que os alunos significam objetos e o mundo ao seu redor, a partir da significação afetiva que traz dentro de si. O que se mostrou relevante na identificação do jovem com o gênero musical foi a letra da música, com a qual eles se sentem compreendidos e incentivados a criarem seu próprio estilo visual.

Antes de se pensar somente em um gênero musical, como se esse tivesse vida própria, é necessário lembrar de que por trás de uma música há um compositor, ou seja, outro ser humano que tem a capacidade artística de compor a música. O adolescente se identifica com essa forma de arte, com esse ser humano, sentindo-se parte dela e até se transformando por influência da mesma. Isso traz a realidade social de cada indivíduo, que está inserido em um contexto singular, convivendo com determinada tribo e se modificando através desse convívio. Esse jovem traz em sua afetividade a significação de objetos que o tornem único, apesar do paradoxo dessa singularidade, o tornar parte de uma tribo que compartilhe dessa forma de informação visual, seja pelo gosto musical, pela aparência, forma de agir, linguajar, lugares em comum no qual convivem, dentre outros.

É necessário compreender também que as mídias exercem grande influência na forma de vestir e agir e nas músicas ouvidas pelos adolescentes, que estão na maior parte do tempo conectados à internet por meio de seus celulares, fenômeno atual que não pode ser desconsiderado na relação entre música e moda. Como esses jovens estão conectados quase que diariamente, recebem informações sobre as tendências de moda e novidades da música o tempo todo, e com isso, modificam sua forma de agir e aparentar e as músicas com as quais tem contato.

A partir dessas reflexões, é importante lembrar que música e moda são mutáveis, e que naturalmente elas mudam no tempo-espaço. Cada nova geração de adolescentes se comunica e vivencia coisas diferentes, o que torna cada uma delas singular, seja pelo convívio social, pela moda em voga, pela música, pelas gírias utilizadas. Cada uma tem suas peculiaridades, e isso não torna uma melhor do que a outra, elas são apenas diferentes. Compreendê-las e respeitá-las faz com que se possa aprender e ensinar com cada mudança vivenciada a cada nova geração.

Outras pesquisas poderiam ser realizadas com o intuito de dar continuidade e aprofundar este trabalho. Investigar outros grupos de adolescentes em outros contextos, por exemplo, ou estudar o cotidiano de um ou dois jovens relacionando os hábitos musicais e as escolhas do vestuário. Além disso, acredito que pesquisas na área de psicologia, moda, música e a respeito de mídias poderão ser aprofundadas a partir deste trabalho, considerando o mundo estar em constante mutação e a carência de pesquisas que relacionem música e moda.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristian Guilherme Valeski de. Por que me comporto assim? Transformações cerebrais na adolescência. *Revista Eletrônica Teses e Dissertações*, Curitiba, Vol.1, No 3, 2009. Disponível em: <<http://revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu/article/viewFile/74/104>> Acesso em: 09 de Jan. de 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTRO, Lucia. R. *Eстетização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade*. In: L. R. Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998. Disponível em: <http://npiac.psicologia.ufrj.br/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf>. Acesso em: 09 de Nov. de 2014.
- FREIRE, Renata S. Moda e música: Uma relação de cumplicidade. *Projeto Revista Extensão em Ação*, Ano 1 – v.1, n. 1, jul./dez 2011. Disponível em: <<http://www.revistaprex.ufc.br/index.php/EXTA/article/view/3/18>>. Acesso em: 08 de Nov. de 2014.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Tradução: Maria Lucia Machado – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LYRA, Carlos Eduardo de Sousa. *O inconsciente e a consciência: da psicanálise à neurociência*. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 55-73, Sept. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Jan. 2016.
- MAFFESOLI, Michel. *Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.– Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Criação, circulação e transmissão musical: inter-relações e (re)definições a partir dos cenários tecnológico e midiático contemporâneos. *Revista Música Hodie*, v. 11, n. 1, p.135-150, 2011. Disponível em <<https://goo.gl/QSste9>> Acesso em: 04 Jan. 2016.

RIBEIRO, Rafael; FUZETO, Laís Rafael. *A construção de tribos urbanas através do conceito de tipo-ideal: o consumo como possibilidade de ser*. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/LAIS%20e%20RAFAELA%20UEM%20-%20artigo%20%20GT%2002.pdf>> Acesso em: 09 de Nov. de 2014.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SVEDSEN, Lars. *Moda: uma filosofia*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

**STAN GETZ EM *SAMBA DE
UMA NOTA SÓ:***

**o hibridismo entre o jazz e o samba e um
exemplo da conjunção das abordagens
horizontal e vertical na construção de
uma coerência na improvisação**

Luis Felipe Gomes

Estudo analítico da improvisação de Stan Getz e de outros aspectos interpretativos presentes em *Samba de uma Nota Só*, faixa do álbum *Jazz Samba*, lançado em 1962. A partir do registro fonográfico cuja transcrição foi realizada pelo autor do presente artigo, observa-se como o saxofonista desenvolveu, a partir da conjunção das abordagens horizontal e vertical (RUSSEL, 2001), uma improvisação coerente. Outrossim, confirma-se a presença de elementos do *cool jazz* e do *bebop*, duas das instâncias artísticas até então vivenciadas pelo músico e que estão atreladas ao seu estilo pessoal. No que diz respeito a outras questões de interpretação, são flagradas adaptações da composição de Tom Jobim e Newton Mendonça vinculadas aos moldes da linguagem jazzista. A análise revela também questões de hibridismo entre a linguagem da música norte-americana e a brasileira. Com isso, o trabalho significa uma contribuição aos estudos sobre improvisação, vindo a somar-se à perspectiva das práticas interpretativas em música popular.

Palavras-Chave: Stan Getz, improvisação, hibridismo.

INTRODUÇÃO

Stan Getz está entre os grandes nomes da música popular norte-americana. Conhecido pelo seu timbre aveludado e escuro ao saxofone tenor, o músico é chamado entre os jazzistas e pela crítica de “O Som” (*The Sound*). Getz adquiriu uma das premissas mais valorizadas no mundo do jazz. Trata-se de uma assinatura, de uma sonoridade peculiar, de um estilo pessoal, de maneira que sua expressão ao instrumento o distingue entre os demais jazzistas.

Apesar do reconhecimento enquanto artista, sendo ele um dos grandes ícones do jazz, ainda são exíguos os estudos que tratam de sua contribuição para a improvisação musical. Dentre os trabalhos acadêmicos sobre Stan Getz, destaca-se a tese de doutorado de Marcus Wolfe (2009), intitulada *Forgotten Bebop Tenor Saxophonist*, que objetivou demonstrar que o estilo pessoal do músico, além de vinculado ao *swing* e ao *cool*, está também atrelado ao *bebop*. Sua hipótese é de que Getz foi um dos primeiros saxofonistas tenor a se engajarem neste subgênero do jazz. Para comprovar isso, utilizou-se de transcrições realizadas a partir de gravações sucedidas em Boston e que datam de 1950 e 1951.

A partir de 1962, Stan Getz estabeleceu um diálogo com a musicali-

dade brasileira, mais especificamente com a bossa nova, contribuindo para a divulgação deste estilo no mundo. Neste ano, foi lançado em parceria com o guitarrista Charlie Byrd, o álbum *Jazz Samba* (GETZ; BYRD, 1962), que rendeu ao saxofonista o *Grammy* de melhor performance¹ do ano e que obteve uma grande divulgação no mercado fonográfico, o que impulsionou a bossa nova na cena norte-americana. Este álbum de 1962 traz em uma de suas faixas a música *Samba de uma Nota Só*, composição que apresenta uma complexa estrutura harmônica, o que em certa medida é um desafio ao improvisador.

No mundo do jazz, improvisar frequentemente é associado a contar uma estória. Essa metáfora é reconhecida como uma “estrutura êmica na qual os jazzistas validam sua arte” (BEENSON, 1990, p. 1 *apud* BJERSTEDT, 2014, p. 37). Bjerstedt (2014), em seu trabalho intitulado *Storytelling in Jazz Improvisation: Implications of a Rich Intermedial Metaphor*, mostra-nos que essa metáfora vem sendo discutida em diferentes perspectivas, dentre as quais destaco a concepção apresentada por Tirro (1979 *apud* BJERSTEDT, 2014, p. 44) cujo significado é atrelado ao aspecto arquitetônico da improvisação, ou seja, “contar uma estória [simplesmente] significa ter uma estrutura lógica, um começo, meio e fim” (TIRRO, 1979, p. 318 *apud* BJERSTEDT, 2014, p. 44).

Tirro objetivou relacionar a metáfora à estruturação de um improviso, o que Deveaux (1997; 2000 *apud* BJERSTEDT, 2014, p. 43) chamou de “plano”, tanto da concepção quanto da realização da improvisação. Essa perspectiva aponta para a estipulação da coerência, que neste âmbito está atrelada a indicadores que delineiam supostas sessões ou estratégias de um improviso, apesar de que essa qualidade por si só não garante a discursividade implícita nesta associação, ou seja, contar uma estória não depende apenas de coerência. Apesar de restrito, esse ponto de vista revela seu caráter pedagógico, pois é objetivo no que diz respeito ao ensino da improvisação, vindo a somar-se aos estudos práticos nesta área.

Ao analisar *Samba de uma Nota Só*, o presente trabalho demonstra, a partir dos conceitos de Russel (2001), uma estruturação coerente, no sentido assinalado por Tirro (1979), na improvisação de Stan Getz, tendo ela um delineamento de começo, meio e fim. Outrossim, confirma-se a presença de elementos advindos do *cool jazz* e do *bebop*, duas das instâncias artísticas vivenciadas pelo saxofonista, que de certa forma reforçam a produção de uma coerência. Além disso, são apresentados aspectos híbridos entre a musicalidade norte-americana e a brasileira a partir dos conceitos de hibridação de Piedade (2005; 2011), como também adaptações da composição de Tom Jobim e Newton Mendonça vinculadas à linguagem jazzista.

¹ Melhor performance de jazz – Solista ou pequeno grupo (instrumental) – Desafinado. 1962. Disponível em <https://www.grammy.com>. Acessado em: 17/06/2016.

Após elucidar as principais instâncias artísticas vivenciadas por Stan Getz e questões sobre o seu estilo pessoal, exponho de maneira resumida os conceitos sobre improvisação vertical e horizontal definidos por Russel (2001). Em seguida, apresento uma análise descritiva de *Samba de uma Nota Só*, apontando a relação entre as escalas empregadas e as abordagens vertical ou horizontal, assim como trato dos elementos estilísticos utilizados. A transcrição, contendo a análise da relação escala-acorde e as abordagens horizontal e vertical utilizadas, encontra-se anexada ao final do texto.

STAN GETZ

“Eu posso tocar estilos diferentes [...], é divertido suingar e tocar de maneira ‘hot’ para variar, ao invés de tentar ser ‘cool’ [...] Eu realmente posso ser um saxofonista enérgico”²

Como é possível notar, Stan Getz apresentava uma versatilidade entre o caráter lírico (*cool*) e o estilo quente (*hot*) com sua eloquência sem igual. O saxofonista iniciou sua carreira profissional por volta de 1943, período no qual foi contratado por Teagarden para integrar-se à sua orquestra de jazz (WOLFE, 2009, p. 14). Nestes anos vigorava um período importante para a história da música popular norte-americana: a decadência de uma era que foi marcada pelas grandes orquestras de jazz chamadas *big bands* cuja época áurea está demarcada pelas décadas de 1930 e 1940, denominada *Era do Swing* (MALSON; BALLEST, 1989; FRANCIS, 1987 *et al*). O *swing*, nome que designa o tipo de jazz feito no período supracitado, foi uma vertente de música popular norte-americana eminentemente voltada para o entretenimento, vinculada à cultura da dança. No início de sua carreira, Stan Getz tocou em *big bands* de renomados *band leaders*, como Woody Herman, Jimmy Dorsey e Benny Goodman. Foi neste âmbito que o saxofonista pôde alavancar sua carreira e lançar-se como um *band leader* no mercado fonográfico.

O estilo pessoal da geração de saxofonistas pós-década de 1930, como é caso de Stan Getz, “geralmente está associado aos paradigmas estéticos e estilos pessoais dos também saxofonistas Lester Young e Coleman Hawkins” (FABRIS, 2005: 30). Young e Hawkins são percebidos por premissas dicotômicas em relação a aspectos de interpretação, como sonoridade, vibratos e ornamentações, assim como também pela preeminência das abordagens horizontal e

vertical, respectivamente, em suas improvisações (FABRIS, 2005, p. 30).

Em se tratando de Lester Young, seu estilo *cool* compreendia uma sonoridade que “tendia ao universo mais leve, doce e misterioso” (FABRIS, 2005, p. 31). O saxofonista tinha uma propensão ao lirismo, às melodias cantáveis e uma inclinação à intenção horizontal em suas improvisações, ou seja, para Young, “embelezar a concatenação de acordes era secundário à frase, ao deslocamento rítmico e ao suingue”³ (WOLFE, 2009, p. 5). Stan Getz está entre os músicos que se apropriaram do estilo *cool* de Young, incluindo-se também neste cenário os saxofonistas Zoot Sims, Gerry Mulligan, assim como o trompetista e cantor Chet Baker.

Já Coleman Hawkins possuía uma “sonoridade mais densa e cheia” (FABRIS, 2005, p. 30), e suas improvisações, intrincadas harmonicamente, valorizavam a concatenação de acordes, portanto destacava a verticalidade. Na década de 1940, essa concepção vertical foi levada a outro patamar. O *bebop*, subgênero do jazz no qual o saxofonista Charlie Parker foi um dos precursores, sobremaneira enalteceu a verticalidade. No *bebop*, sistematizou-se a utilização de cromatismos, as chamadas escalas *bebop*⁴, e foram utilizadas bordaduras cromáticas das notas do acorde, o *enclosure*⁵, entre outras práticas que têm por objetivo valorizar as imbricações harmônicas.

As apropriações da linguagem do *bebop* tomaram corpo na musicalidade de Getz no final da década de 1940 e início da década de 1950 (WOLFE, 2009), período no qual o saxofonista passou a utilizar elementos característicos desse subgênero em sua prática criativa.

A partir de 1962, Stan Getz se engajou num diálogo estreito entre a musicalidade norte-americana e a brasileira. Neste ano, Getz, em parceria com o guitarrista Charlie Byrd, realizou gravações de músicas brasileiras, resultando no álbum *Jazz Samba* (GETZ; BYRD, 1962), que foi sucesso de vendas e a partir daí que o saxofonista veio a gravar outros álbuns com composições brasileiras, contribuindo para sua divulgação nos Estados Unidos e no mundo.

² Do inglês. “For him, embellishing chord changes was secondary to phrasing, rhythmic displacement, swing feel. Tradução própria

³ As escalas *bebop* sistematizam a utilização de cromatismos; como exemplo, a escala *bebop* dominante (mixolídio) tem a passagem cromática entre a tônica e a sétima menor; na escala maior (jônio), entre a sexta e a quinta. Porém dependendo de onde se inicia a escala, terça, nona etc., são ponderados mais de um cromatismo ou nenhum. Sobre a escala *bebop* ver os métodos práticos Backer vol.1, ed. Alfred, Bergonzi vol.3, ed. *Advanced Music*.

⁴ Segundo Jerry Coker (1989: 85 apud WOLFE, 2009: 21), *enclosure* (também referido como notas circundantes) - notas alvo (membro consoante de um acorde ou escala) abordado primeiramente de um semitom acima, depois um semitom abaixo e depois a nota alvo (similar as “notas vizinhas” acima e abaixo). Exemplo: tendo como nota alvo o Dó, o *enclosure* resultaria numa sequência de três notas: Ré bemol-Si-Dó.

⁵ Do inglês “I can play different styles [...] It’s fun swingin’ and getting ‘hot’ for a change instead of trying to be cool[...] I can be a real stompin’ tenor man.” (GELLY 2002: 40 apud WOLFE, 2009: 18). Tradução própria.

AS ABORDAGENS DE IMPROVISACÃO HORIZONTAL E VERTICAL.

116

Russel (2001), em seu trabalho intitulado *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, trata de uma concepção de improvisação desenvolvida a partir de uma organização fundamentada no modo lídio. Em suas elucidacões, a escala jônia e a escala lídia apresentam comportamentos distintos com relação à tonalidade. A jônia, simétrica, representa a horizontalidade, pois encerra os estados de tensão e relaxamento causados pela força ativa de atração para os acordes montados sob o primeiro grau maior e o sexto grau menor desta escala, os centros tonais. Esse fenômeno ocorre linearmente em tempo contínuo. Já a lídia apresenta uma força passiva em relação à tonalidade, não havendo atração para a tônica. Esta escala, portanto, não busca a estabilidade, mas sim visa destacar o efêmero. Como se faz notar, o quarto grau é o agente causador da distinção.

Russel reconhece três abordagens distintas de improvisação:

- Horizontal;
- Vertical;
- Supraverical.

Essas perspectivas se distinguem de forma que: a abordagem horizontal tem um estado ativo em relação à tonalidade, pois encerra o fenômeno de tensão-resolução; a abordagem vertical tem um estado passivo em relação à tonalidade. Ela tem como prerrogativa a valorização das imbricações harmônicas; a abordagem supraverical tem um estado hora de neutralidade, hora de conciliação em relação à tonalidade. Deste ponto em diante, concentrar-me-ei nas duas primeiras, a horizontal e a vertical, visto que a última, a supraverical, não compete ao caso aqui analisado, portanto, não cabe expor sua fundamentação.

Russel considera quatro escalas para a abordagem horizontal:

- A escala maior (F-G-A-Bb-C-D-E);
- A escala maior com a sétima menor (F-G-A-Bb-C-D-Eb);
- A escala maior com a quinta aumentada (F-G-A-Bb-C#-D-E); e
- A escala *blues* (F-(G)-Ab-A-Bb-B-C-D-Eb-(E)).

Do mesmo modo, classifica sete principais escalas para a abordagem vertical:

- Lídio (F-G-A-B-C-D-E);
- Lídio aumentado (F-G-A-B-C#-D-E);
- Lídio diminuto (F-G-Ab-B-C-D-E);

117

- Lídio com a sétima menor (F-G-A-B-C-D-Eb);
- Auxiliar aumentada (F-G-A-B-C#-Eb);
- Auxiliar diminuta (F-G-Ab-Bb-B-C#-D-E); e
- Auxiliar *blues* diminuta (F-Gb-Ab-A-B-C-D-Eb).

As escalas horizontais possuem uma tendência natural a estabilizarem-se no primeiro ou no sexto grau do modo, - no caso Fá (F) e Ré (D) - estes, comportando-se como modalidades de estação de tônica (*tonic station modalities*). Os modos primeiro maior e sexto menor (Fá maior e Ré menor) das escalas horizontais possuem uma força horizontal ativa, o que proporciona a percepção de tensão e resolução. Já as sete escalas verticais mantêm uma relação passiva em relação aos acordes de Fá maior e de Ré menor. Os modos primeiro maior e sexto menor (Fá maior e Ré menor) das escalas verticais são dotados de uma força vertical passiva em relação aos acordes montados sob o primeiro grau do modo (Fá maior) e seu relativo menor (Ré menor).

A abordagem horizontal realiza-se pela utilização de uma das quatro escalas supracitadas empregadas sob uma concatenação de acordes; já a abordagem vertical dá-se pelo emprego de uma das sete escalas referidas anteriormente empregadas sob o momento harmônico, o acorde individual.

Russel destaca que todas as escalas horizontais podem ser utilizadas na abordagem vertical, ele denominou o fenômeno de *melodia horizontal verticalizada* (VHM - *verticalized horizontal melody*). Da mesma forma, as escalas verticais podem ser utilizadas na abordagem horizontal, o que ele denominou de *melodia vertical horizontalizada* (HVM - *horizontalized vertical melody*). Isto é, dependendo do contexto em que se encontram, as escalas supracitadas podem apresentar diferentes categorizações. A primeira (VHM) pode ser conferida a partir da utilização de uma das quatro escalas horizontais num determinado momento harmônico, compreendido somente por um acorde, como também de forma que numa dada concatenação de acordes ela passa a valorizar intrinsecamente cada momento harmônico da cadência, mas não deixa de ter sua força de atração para a tônica (exemplo: na cadência Bm7 - Bb7, utiliza-se na melodia o modo jônio de Lá). Por outro lado, a segunda (HVM) se dá na medida em que as sete escalas verticais são utilizadas numa cadência harmônica contendo dois ou mais acordes.

"Enclosure (also referred to as Surrounding Tones) - an 'object tone' (consonant member of a chord or scale) approached first from a semi-tone above, then a semi-tone below, then the object tone (similar to upper or lower 'neighboring tones'). Example: an object tone of 'c' appearing in an enclosure would result in a 3-tone series of 'd-flat-b-c'". Tradução própria.

ANÁLISE

118

Samba de uma Nota Só foi composta por Tom Jobim em parceria com Newton Mendonça no ano de 1959. A primeira gravação lançada data de 1960, faixa do álbum Amor em Hi-Fi (TELLES, 1960), gravada na voz de Sylvia Telles. Esta primeira versão, assim como a *lead-sheet*, retirada do *Song Book Bossa Nova* (CHEDIAK, 1990, p. 120-121), servirão de base para a análise comparativa.

No que diz respeito à estrutura formal, a composição apresenta duas sessões que denominei aqui de A e B, sendo que na última reiteração do A há uma variação nos últimos 4 compassos, portanto, cabe-lhe outra denominação, A'. As sessões A e A' preenchem 16 compassos cada, e a sessão B, 8 compassos. Tanto na gravação de Sylvia Telles quanto na *lead-sheet*, a estrutura formal ordena-se em ABA'; já no álbum Jazz Samba, a estrutura formal ordena-se em AABA', estrutura muito comum na prática jazzista.

Com relação à harmonia, nota-se que uma cadência da sessão A (iii7-bIII7-ii7-bII7 (#11)), na versão de Stan Getz, é rearmonizada em seu primeiro acorde. Aquilo que se configuraria por uma sequência de subdominante-dominante é desfigurada por apresentar a tônica da concatenação, o acorde de C7M, já na primeira instância da cadência (I-bIII7-ii7-bII7 (#11)). Mesmo que o acorde montado sobre grau medianta possa representar a função de tônica relativa, neste caso, sua função é claramente de subdominante, de maneira que a intenção da composição na sessão A é justamente esquivar-se da tônica, sendo postergada esta resolução até o final da sessão A'. Esse fenômeno ocorre tanto na versão de Telles quanto na *lead-sheet*; já no álbum Jazz Samba, esta resolução acontece reiteradamente. Dentre as outras rearmonizações presentes, esta é a que merece maior destaque, pela razão de compreender a alteração da função harmônica de subdominante para tônica.

Como já anuncia o próprio título do álbum, Jazz Samba, são verificados aspectos do samba e do jazz em seu cerne. Para tratar do fenômeno relativo a essa questão, lanço mão das concepções sobre hibridismo de Piedade (2005; 2011). Para o autor, existem duas formas de hibridação referentes ao campo musical, a homeostática e a contrastiva. Levando em consideração o encontro de duas musicalidades distintas e/ou dois elementos musicais quaisquer, A e B: na primeira, a homeostática, há uma fusão, formando algo novo, originando, então, um fenômeno C; na segunda, a contrastiva, A e B não se fundem completamente, o que gera um híbrido AB.

119

Na interpretação de *Samba de uma Nota Só*, do álbum de 1962, nota-se o hibridismo contrastivo na qualidade rítmica. Salienta-se que uma das características marcantes do jazz é sua peculiaridade rítmica, o *swing feel*. Ele é estabelecido principalmente pela disparidade das colcheias (*swing eights*), que são tocadas de forma irregular. Escritas em duplas, elas são interpretadas aproximadamente como se fossem quáteras de três colcheias, sendo a primeira ligada à segunda, como uma semínima. Soma-se a essa desproporção das colcheias a acentuação dos tempos fracos do compasso quaternário (2 e 4). No samba, tradicionalmente, o compasso é o binário e há a recorrência de uma figura típica dessa musicalidade brasileira. Ela configura-se por semicolcheia, colcheia e semicolcheia e é chamada de *brasilairinha* (ver GARCIA, 1999).

Como demonstra a figura a seguir (figura 1), tem-se no baixo um ritmo que se assimila ao ritmo do surdo no samba. Na bateria, por sua vez, verifica-se a presença da *brasilairinha* (linha superior da bateria), assim como também a acentuação dos tempos dois e quatro do compasso quaternário reforçado pelo chimbal (linha inferior da bateria), o que é tradicional na linguagem do jazz. Ademais, nos primeiros 16 compassos estes ritmos são regulares (ver GARCIA, 1999).

FIGURA 1 - C. 1 e 2, SESSÃO A, CHORUS 1. SAMBA DE UMA NOTA SÓ. ALBUM JAZZ SAMBA. RITMO DA BATERIA E LINHA DO BAIXO.

The figure shows two staves of music. The top staff is labeled 'Baixo' (Bass) and is in 4/4 time. It contains a melodic line starting with a quarter note G2, followed by eighth notes F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The bottom staff is labeled 'Bateria' (Drum) and is also in 4/4 time. It shows the rhythm for snare ('vass.'), hi-hat ('vass.'), and cymbal ('chimbal'). The snare and hi-hat play a steady eighth-note pattern, while the cymbal plays a pattern of quarter notes on beats 2 and 4, with accents (>) on these beats.

Após esses 16 compassos, ocorre uma modificação da linha superior da bateria, que passa a descrever ritmos variados, uma alusão aos ritmos da bossa nova, não regulares (ver GARCIA, 1999). Sendo assim, esclareço que utilizo o compasso quaternário na transcrição, pelo motivo da notória tendência ao pensamento quaternário na interpretação de Getz, que é reforçada pelo ritmo regular, marcado pelas linhas do meio e inferior da bateria (figura 1).

CHORUS1 (C.1-56)

O saxofonista dispensa a melodia da composição constituída por um ostinato rítmico-melódico e após 16 compassos de pausa inicia sua improvisação com uma sonoridade típica do *cool jazz*, portanto mais lírica, *cantabile*, doce e misteriosa. A análise demonstra que Getz, nestes compassos iniciais (c. 17 a 32), aborda a complexa concatenação de acordes utilizando a escala *blues* de Dó, denotando uma abordagem horizontal, com exceção do compasso 24, no qual se utiliza da sétima menor, Dó bemol, do acorde vigente Db7(#11). Nesses trechos iniciais, Getz faz uso de notas longas, como também do silêncio como aporte interpretativo.

Na sessão B, Getz utiliza uma sonoridade mais encorpada, contrastando com a que iniciara sua interpretação. O saxofonista, em primeira instância, apoia-se na melodia original da composição, porém inicia a sequência escalar uma quarta acima, como também antecipa a direção ascendente (c. 33 e 37), comparando-se com a *lead-sheet* e com a versão de 1960, que são semelhantes neste aspecto.

Na sessão seguinte, A' (c. 41-56), Getz retoma sua intenção inicial, tanto no que se refere ao timbre quanto no que concerne à abordagem horizontal, apoiado sob a escala *blues* na tonalidade de Dó maior. Dos compassos 48 a 55, o saxofonista utiliza como contraste às notas longas a articulação staccato, reiterando a ideia lançada nos compassos 22 e 26. Ele finaliza o primeiro *chorus* com um *lick*⁶ de blues (c. 56 e 57). Apesar desse *lick* ser lançado sob o breque, uma pausa característica na linguagem jazzista ao final do *chorus* em que o solista tem a oportunidade de projetar-se, a intenção harmônica é a da tônica, Dó maior, ou uma cadência harmônica que a polariza.

CHORUS 2 (C. 57 A 112)

Getz inicia o segundo *chorus* com a mesma frase (c. 58 e 59) que iniciara o primeiro (c. 17-19). Ressalto o deslocamento rítmico para o quarto tempo do compasso e o tempo de menor duração da frase. O saxofonista aos poucos modifica sua estratégia predominantemente horizontal centrada na escala *blues* e passa a abordar a concatenação de acordes, ou seja, passa a valorizar o vertical. O timbre também se altera, indo de uma sonoridade típica do *cool jazz*, leve e doce, para uma mais encorpada e enérgica.

No segundo A do segundo *chorus* (barra 58), a estratégia de abordagem vertical se estabelece. Sob o acorde C7M (c. 73), ele utiliza parte da escala jônica de Dó, configurando o que Russel (2011) chamou de melodia horizontal verticalizada (VHM). Apesar de empregar o modo jônio, escala que pertence à categoria da abordagem horizontal, ela se verticaliza, pois é utilizada apenas no acorde vigente, como preconiza Russel. Todas as melodias horizontais verticalizadas encontradas na análise se dão de forma similar.

No compasso seguinte (c. 74), sob o acorde Eb7, é usada a escala *bebop* dominante, verificando-se o cromatismo entre a tônica do acorde (Mi bemol) e a sétima menor (Ré bemol). São flagrados, portanto, elementos do *bebop* empregados por Getz em sua improvisação. Antecipando o início do compasso 75, é lançada a escala dórica de Ré, notando-se o Si bequadro. Esta escala, segundo Russel (2001), é construída a partir do sexto grau da escala lídia. Ainda no compasso 60, Getz lança um novo material melódico cuja repetição da estrutura inicial, configurada pelo *enclosure*, seguido de movimento ascendente por graus conjuntos, torna-se a base da construção melódica até o compasso 85. O *enclosure* é outra prática muito comum na linguagem do *bebop*.

Do compasso 76 ao 86, a verticalidade se dá de forma que: a escala de Ré bemol lídio aumentado é utilizada sob o acorde de Db7(#11) (c.76); Dó jônio sob o acorde de C7M (VHM) (c.77); Mi bemol jônio sob o acorde de Eb(13) (VHM) (c.78); Ré dórico sob Dm7(11) (c. 79); Ré bemol lídio aumentado sob Db7(#11) (c. 79 e 80); Dó mixolídio sob C7 (VHM) (c. 81); Sol bemol auxiliar blues sob Gb7(#11)/C (c. 81 e 82); Fá jônio sob F7M (VMH) (c. 83); Fá menor bebop sob Fm7 (VHM) (c. 83 e 84); Dó jônio sob C7M/E (VHM) (c. 84 e 85); Mi bemol jônio sob Eb(13) (VHM) (c. 86). Nota-se nesses compassos que as frases utilizadas verticalmente por vezes antecipam o compasso do acorde alvo ao qual se destina destacar. No compasso 85, tem-se a nota mais alta da tessitura utilizada por Getz - trata-se do ponto culminante da improvisação.

No compasso 87, Getz volta a utilizar horizontalmente a escala *blues* da tonalidade de Dó. A partir do compasso 87, após ter atingido o ponto culminante da improvisação, o saxofonista conduz a improvisação para o final, notado pela rarefação da densidade rítmica, como também passa a conciliar as duas abordagens de improvisação.

Na sessão B do segundo *chorus*, ele aplica as duas abordagens alternadamente. Na cadência (ii7-V7-I) dos compassos 89 a 92, o saxofonista lança, com intenção horizontal, a escala jônia de Mi bemol. Em sequência,

⁶ Lick, pattern ou fórmula são sinônimos e compreendem frases com estruturas pré-estabelecidas.

na cadência que possui a mesma configuração da anterior (ii7 – V7 – I), faz uso da abordagem vertical isolando cada acorde da cadência. Sob o segundo grau, Ebm7, ele utiliza a nota Fá (c. 93), nota esta pertencente tanto ao modo eólio (horizontal, VHM) quanto ao dórico (vertical). Sob o acorde de Ab7, quinto grau da cadência, Getz utiliza a escala Lá bemol lídia aumentada (c. 93 e 94) e, sob o primeiro grau, Db7M, a escala de Ré bemol lídio.

Na última parte da improvisação, sessão A', Getz continua com a alternância entre as duas abordagens. Nos compassos 97, 98 e 99, ele volta a usar a escala *blues*, montada sob a tônica de Dó, utilizando-a horizontalmente. Nos compassos 100 e 101, sob os acordes de Db7(#11) e C7M, vale-se do modo jônio de Dó, horizontalmente. Em seguida, passa a utilizar a abordagem vertical. Sob Eb7 utiliza a escala lídia de Mi bemol (c. 102) e sob Db7(#11), a escala auxiliar blues diminuta montada sob a tônica de Ré bemol (c. 104). Horizontalmente, o saxofonista emprega a escala mixolídia, montada sob a tônica de Dó, nos acordes C7, Gb7/C e F7M (c. 104 a 107). Novamente, passa a utilizar-se da abordagem vertical. No acorde de Fm6, serve-se do modo eólio ou do dórico; tal incerteza se dá pela ausência da sexta (c.108), apesar de que ele aborda o acorde verticalmente. No compasso seguinte (c. 109), utiliza o modo jônio de Mi bemol (VHM). Sob os acordes de Dm7 e Db7(#11), usa o modo lídio (HVM) ou o jônio de Lá bemol; a dubiedade se dá pela ausência da nota Ré. Por fim termina sua improvisação com um *lick* de *blues*.

CONCLUSÃO

Diante da análise a que se propôs este estudo, pode-se dizer que houve uma standardização de *Samba de uma Nota Só*, isto é, uma adaptação da composição aos moldes da linguagem do jazz. Isso se deu principalmente pela adaptação da forma que a princípio está atrelada à letra, mas que passou a vincular-se à improvisação. Observou-se, também, um hibridismo contrastivo que ocorre nitidamente na qualidade rítmica da interpretação, como demonstrada na linha da bateria e do baixo. Apesar do fato de Getz, em poucos trechos, ter se utilizado das colcheias suingadas (*swing eights*), é perceptível o pensamento em quatro, que caracteriza o compasso jazzista, em oposição ao binário do samba. Nota-se que a interpretação de Getz omite o tema A e A' e também há uma reinterpretação do tema da sessão B.

Pode-se notar a utilização de duas abordagens no contexto, a horizontal e a vertical. Na primeira parte da improvisação, o primeiro *chorus*, Getz mantém forte relação com o estilo *cool*, principalmente devido à utilização de uma sonoridade mais branda e doce, assim como também faz uso de notas longas e se utiliza do silêncio como aporte interpretativo. Já na segunda, o segundo *chorus*, preponderantemente é adotada uma sonoridade mais encorpada, aumenta-se a densidade rítmica e são exploradas técnicas de improvisação vinculadas ao *bebop*.

Constatou-se que a coerência da improvisação é proporcionada pela abordagem horizontal associada ao estilo *cool*, ambos utilizados como início da improvisação, o primeiro *chorus*. Ao aumentar a densidade rítmica e utilizar-se da abordagem vertical, incorporando a uma sonoridade mais cheia, Getz delimita o que seria o desenvolvimento de sua estória, o meio. Após o ponto culminante, o saxofonista passa então a mesclar as abordagens vertical e horizontal e diminui a densidade rítmica, vindo a apontar o fim de sua improvisação.

2 C blues (H) ...

38 E_b7 $Dm7(11)$ $D7(b9)$

41 $C7m/E$ E_b7 $Dm7(11)$ $D7(b9)$

43 $C7$ $G_b7(11)/C$ $F7M$ $Fm6$

49 $C7m/E$ E_b7 $Dm7(11)$ $D7(b9)$

55 $C7m$ C jônio (VHM) E_b7 E_b mixolidio bebop (VHM) D dórico (V) $Dm7(11)$

61 Db lídio aumentado (V) C jônio (VHM) E_b jônio (VHM) $E_b7(13)$

67 D dórico (V) Db lídio aumentado (V) $Dm7(11)$ $D7(b9)$

73 C mixolidio (VHM) G_b auxiliar blues diminuta (V) $C7$ $C7m$ F jônio/lídio (VHM) F menor bebop (VHM) C Jônio (VHM) $F7M$ $C7m/E$ E_b7 $Dm7(11)$ $D7(b9)$

C Blues (H) Blues lick (swing feel) ... Eb jônio (H) ...

84 $E_b7(13)$ $D7$ $D7(b9)$ $C6$ $Fm7$ E_b7 E_b6

87 Ab auxiliar aumentada (V) Db lídio (VI) E_b7 $Ab7$ $D7(b9)$

93 Db lídio b7 (HVM) C Blues (H) $Dm7$ E_b7/G $C7m$ E_b7 $Dm7(11)$

99 C jônio (H) E_b lídio b7 (V) $Dm7(11)$ $C7m/E$ E_b7 $Dm7(11)$

105 Db auxiliar blues diminuta (V) C mixolidio (H)/Fá jônio (H) $Dm7(11)$ $C7$ G_b/C $F7M$

111 $Fm7(V)$ E_b jônio (V) Ab lídio (HVM)/jônio (H) $Dm7$ E_b6 $D7(b9)$

113 C blues (H) Blues lick (swing feel) $C7m$ $C6$

O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: Possíveis espaços para sua prática

*Denise Cristina Holzer
Felipe Rodrigo Caldas*

O presente texto versa sobre o ensino da dança na escola, sua presença, sua ausência, conceitos filosóficos que permeiam a prática. Para tanto analisaremos a influência do espaço escolar na formação corporal do indivíduo e as relações estabelecidas entre esse corpo e o espaço. Para tanto parte-se da pesquisa-participante no qual o pesquisador através de eixos permeadores analisou sua prática docente, por meio de grupo focal, atividades práticas, análises estéticas, discutindo com os alunos as possibilidades de movimento e relação do corpo com o espaço da dança na escola.

Palavras-Chave: Arte-Ensino, Corpo, Dança.

INTRODUÇÃO

O presente texto proporciona uma discussão sobre o ensino da dança nas aulas de arte, tendo em vista a sua abordagem “obrigatória” (muitas vezes não correspondida) nas aulas. Para tanto, o pesquisador analisou sua prática, investigando as possibilidades do ensino da dança na escola, a utilização de espaços não convencionais para o ensino da dança e quais relações o aluno estabelece com o espaço escolar. Na pesquisa de campo, questões foram elaboradas fundamentando princípios norteadores com intuito de conhecer e sentir o próprio corpo. Buscou-se também a compreensão da forma como se apresenta a relação entre o meu corpo e o corpo do outro. O entendimento das formas de movimentação dentro do espaço escolar do qual o corpo se faz presente também foram abordados.

A análise parte das práticas pedagógicas do professor pesquisador, no Colégio Estadual Santo Antonio, na cidade de Pinhão no estado do Paraná, com alunos da 2ª série do Ensino Médio, no período da manhã, turma da qual o pesquisador é regente, dessa forma possibilitando uma pesquisa no espaço-tempo das aulas de arte.

Para fundamentação teórica da pesquisa, foram utilizados autores como Isabel Marques, Christine Greiner, Márcia Strazzacapa, Rubia Mar Nunes Pinto, Jussara Miller, que abordam em seus trabalhos questões como, a dança no âmbito escolar, a formação corporal de indivíduos, a exploração de novas formas de construção de movimento.

Três princípios foram utilizados para se pensar a pesquisa. O primeiro é a investigação corpórea própria, conhecer, entender e vivenciar a possibilidades de movimento do próprio corpo. O segundo momento des-

critico adiante com mais clareza, são explorações em torno do entendimento das relações existentes entre o meu corpo e o corpo do outro, investigando novas possibilidades de relação entre esses corpos. O último princípio emana da procura de novas relações com o espaço escolar, novas possibilidades de contato entre o corpo e o espaço da escola.

Para a coleta de dados às aulas foram registradas em portfólio, desenhos que servirão de relatos de experiências, grupo focal, que segundo Beatriz Carlini Contrim, é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado para compreensão de como se formam as diferentes visões e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços (CONTRIM, 1996), uma forma de conversa, com intenção de amostra de idéias referentes às atividades desenvolvidas.

Para contextualizar a problemática do espaço do ensino da dança na escola, o pesquisador analisa inicialmente documentos pedagógicos e leis que permeiam a prática do ensino da dança na escola, relacionando esse ensino com a formação corporal do indivíduo. No segundo momento deste artigo trataremos mais profundamente sobre a construção corporal do indivíduo enquanto parte intrínseca da sociedade. E por fim apresentamos à pesquisa de campo, quais foram os métodos e meios utilizados para a investigação corporal e quais resultados puderam ser observados.

DANÇA NA ESCOLA

Quando citamos o ensino da dança no ambiente escolar, várias barreiras se opõem a essa prática. Com frequência são citadas: a falta de formação do professor, ausência do conhecimento de como fazer, alunos não tão interessados a essas práticas, superlotação de alunos por sala, faixa etária diferenciada, entre outros. A dança na educação é muitas vezes ignorada como uma parte importante de apoio do currículo para aprendizagem dos alunos, devido à falta de recursos, falta de pesquisa em relação aos benefícios da dança na educação, e a legislação é focada em outras áreas de conteúdo, tais como matemática e português.

Esses argumentos apesar de serem lembradas sempre em primeiro plano, certamente são desafios ainda a serem superados pela educação e mais especificamente no ensino da dança na escola. Apesar de todos esses empecilhos apresentados devemos nos amparar nos documentos pedagógicos tanto em âmbito nacional ou estadual, que nos trazem auxílio tanto para

a preparação das aulas de dança como respaldo teórico para que a mesma esteja presente no dia a dia da escola.

Baseado no PCN de arte, que apresenta como sendo “um dos objetivos educacionais da dança [...] a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano” (PCN, p. 44) podemos atentar para as aulas práticas de dança no contexto educacional. Ressaltamos que esse documento cita a necessidade da compreensão e investigação do movimento corporal como sendo um dos objetivos nas aulas de arte. Ou seja, apesar da falta de espaço no contexto escolar a investigação do próprio corpo deve estar presente através de aulas práticas na qual o aluno tenha a possibilidade de investigação de seus limites corpóreos. Veremos a seguir outra citação do PCN de arte que nos auxilia a compreender a forma que as aulas de arte podem ser planejadas:

Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos – explorar o espaço, inventar seqüências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento (PCN, p. 49, 50).

Através da citação acima podemos compreender, segundo os parâmetros curriculares nacionais, caminhos que podem nortear a prática de dança no contexto escolar. Uma prática de exploração de novos gestos possíveis ao corpo, ou seja, a aula como um momento de investigação própria onde o professor faz o papel de mediador. Esse trabalho de mediador deve instigar o aluno a uma busca intensa do entendimento da forma com que o corpo se movimenta. Como ele vê o seu próprio corpo, uma prática de compreensão e busca de novas possibilidades de entender o corpo.

Outro documento que podemos citar, em âmbito estadual são as DCEs de Arte do Estado do Paraná, a qual cita que:

Nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica, em todas as séries da Educação Básica (PARANÁ, p. 69).

Ou seja, a parte teórica deve estar presente nas aulas de arte, não de forma isolada, mas que estejam relacionadas entre si. Como citado nas DCEs, três momentos devem estar presentes nas aulas, “teorizar, sentir e perceber, prática artística” (PARANÁ, p. 70). Esses três momentos devem se fazer presentes nas aulas, não necessariamente na ordem aqui apresentadas.

Aqui explicaremos mais detalhadamente o que são esses três momentos que dentro das Diretrizes Curriculares Ensino no Estado do Paraná norteia o ensino da dança. O teorizar determina o conhecimento teórico, o espaço para o conhecimento científico em relação ao assunto abordado. Outro momento descrito nos documentos que permeiam a prática no estado do Paraná é o sentir e perceber, momentos para que o aluno obtenha vivência em determinado conteúdo através de apreciações artísticas as quais tenham relação com o conteúdo trabalhado. E por último aqui apresentado o trabalho artístico, ou seja, exercícios técnicos, de criação, de exploração em relação ao conteúdo científico, lembrando que esses momentos são concomitantes e que devem estabelecer relações. O aluno, portanto deve “teorizar”, ter conhecimento historicamente construído sobre a dança, de sentir e perceber, envolver a apreciação e apropriação dos objetos artísticos da natureza e da cultura em uma dimensão estética, e também produzir artisticamente como citado nas Diretrizes de Arte:

A prática artística – o trabalho criador – é expressão privilegiada, é o exercício da imaginação e criação. Apesar das dificuldades que a escola apresenta para desenvolver essa prática, ela é fundamental, pois a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata. De fato, o processo de produção do aluno acontece quando ele interioriza e se familiariza com os processos artísticos humanos e humaniza seus sentidos (PARANÁ, DCE ARTE, 2008, p.70).

Sabemos da possibilidade de se trabalhar a parte teórica como apresentado na DCE de Arte do Paraná, ou seja, abordar a história da dança, os principais fatos e gêneros da dança, apreciação e discussão de composições são possíveis de acontecer na escola e muitas vezes ocorrem. Mas a parte de vivência, da prática, de fruição artística nem sempre existe. Apesar de que a maioria das práticas em dança são experimentações de movimentos já predeterminadas com passos ou movimentos estabelecidos ao longo dos anos e que o trabalho do dançarino é copiar ou se adaptar aos movimentos anteriormente mencionados. A dança é fundamental para a aprendizagem. As crianças aprendem mais facilmente a partir da experi-

ência. John Dewey entendeu isso quando ele afirmou, “ação é o teste de compreensão” (DEWEY, 1915).

No entanto, devemos assumir uma postura de enfrentamento diante a realidade escolar e levar os alunos a exploração de novos meios de movimentação baseados na sua concepção corporal, em suas limitações e principalmente na sua capacidade criativa para que a dança não se resuma a passos prontos ou coreografias vinculadas a mídia.

Discutir dança na escola é importante diante a forma que a arte em geral vem sendo tratada no ambiente escolar e especificamente nesse momento a dança. Sobre isso cito:

Essa linguagem ficou ao longo dos anos deixada de lado por parte do professor especialista em arte, aquele que era responsável, pelo menos teoricamente, por trabalhar os conceitos básicos da educação estética em suas diferentes linguagens, isto é, dança, teatro, música e artes visuais. Embora incumbido de realizar esta empreitada, muitas vezes a tarefa ficava restrita, tendo em vista a tradição da área, à produção de desenhos e pinturas e/ou a apreciação de obras de arte (quando não eram obrigados a realizar a decoração e os adereços das festividades) (STRAZZACAPA, Folha 2).¹

Nota-se, através da citação de Márcia Strazzacapa, que por muito tempo o professor de arte restringiu seu papel de educador frente a uma sala de aula, delimitando o ensino de arte apenas a um singelo número de obras e atividades geralmente ligadas a área de artes visuais, deixando o ensino restrito a pintura, desenhos, recortes e colagens.

Percebemos que talvez seja um pouco utópico afirmar que o professor garantirá o aprendizado de seus alunos em todas as áreas, da mesma forma, com a mesma intensidade, pois as vivências, experiências e gosto do professor acabam por influenciar no seu modo de ensinar. No entanto percebemos a importância de abranger todas as linguagens artísticas. Esse é o ponto importante, pois o aluno terá a possibilidade de vivenciar as linguagens artísticas. Também relatamos a necessidade de formação continuada para professores, espaços de debates e discussões na busca de sempre ampliar os conceitos que permeiam a prática pedagógica dos professores de Arte.

¹ STRAZZACAPA, Márcia. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. In: A dimensão estética na formação

O CORPO CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS PARA O ENSINO DA DANÇA

134

Quando pensamos o ensino da dança no contexto escolar deve-se levar em consideração a forma com que o corpo foi se construindo dentro desse ambiente já que o mesmo tem grande influência na formação corporal do indivíduo e visto que o mesmo é considerado um local de formação humana. Ali circulam discursos e práticas que educam os sujeitos tanto para a inclusão como para exclusão, para a competição e para a colaboração ou ainda para serem expressivos ou embotar sua expressividade.

Se avaliarmos segundo a visão dualista que atribui como mais importante o pensamento humano deixando em segundo plano o corpo, nota-se claramente esse olhar dentro do contexto escolar que atribui o conhecimento através da observação e do pensamento e nunca através da corporalidade.

Segundo Pinto, a sociedade e a natureza são vistas pelo indivíduo como forças eminentemente diferentes. Uma oprime, a outra liberta. Uma proíbe enquanto a outra permite a plena expressão e realização do ser humano.

É preciso compreender, afinal, os significados que podem ser agregados à educação corporal nos moldes modernos a partir da reflexão acerca dos eventos, idéias e práticas que vem inspirando a idéia do corpo educado (PINTO, 2004, p. 22).

Se pensarmos a escola como sociedade, vemos a ausência total ou parcial de livre movimentação, sendo essa restrita aos momentos e lugares ditos próprios para que acontecesse, ou movimentos padrões para determinado ambiente. Podemos citar o corredor como exemplo, o mesmo se destina a movimentação de pessoas com um movimento padrão respeitando os outros corpos que transitam pelo espaço.

Essa dita educação do corpo acaba por impor a uma grande parte da sociedade e aqui como foco principal os alunos, um adestramento da natureza corporal do indivíduo.

Pensando essa natureza como as necessidades fisiológicas de um corpo como fome, sede, urinar, dor. Então algo que deve ser levado em consideração sempre que citamos o corpo em qualquer instituição é a forma que esse foi educado, tendo em vista que ele é uma construção cultural, formado dentro de um contexto histórico, do qual o corpo faz parte.

O significado cultural estabelecido a esse corpo varia conforme a educação vinda de casa, as crenças devotadas a ele entre outros. Para pro-

135

por novas formas de exploração de movimento ao corpo do aluno devemos compreender o “entre”, citado por Greiner:

Este entre são os vários relacionamentos da nossa vida e é justamente esta rede de relações que parece prover a humanidade com significados sociais, ou seja, o homem nunca esta separado do ambiente onde vive e dificilmente pode ser compreendido sem uma atenção especial às relações que se organizam (GREINER, 2008, p. 23).

A linguagem corporal do indivíduo é formada desde o seu nascimento, por meio das suas vivências corporais, a liberdade de expressão que os pais atribuem, a forma com que o movimento corporal é visto em meio à sociedade do qual o indivíduo se faz presente. Sociedade essa que pode variar desde a mais próxima como família, amigos e até mesmo a religião da qual o mesmo participa, seguindo suas crenças e conceitos. Ressaltamos a importância de refletir sobre a individualidade de nossos alunos, não pensando a cultura como impedimento, ou algo que se opõe a natureza, mas ter consciência a pluralidade de estilos e culturas nas diferentes dimensões.

O nosso papel e quando escrevo nosso, me incluo no trabalho enquanto arte-educador é expor ao aluno dentro das suas possibilidades de movimento, novas experiências, fazendo com que ele estabeleça novas relações, descubra distintas possibilidades de movimentação para o seu próprio corpo, não receitas prontas, mas que o mesmo faça experimentações diversas. Para que isso ocorra:

O tipo de performance de um corpo depende sempre da estrutura do sistema, na relação com o ambiente [...] e na forma como a memória se manifesta, já que a memória é também uma propriedade sistêmica e fundamental para a sobrevivência do vivo (GREINER, 2008, p.40).

Ou seja, que a partir da memória corporal do mesmo, ele possa estabelecer novas relações com o ambiente e possa dessa forma explorar novas possibilidades de movimentação para esse espaço. Greiner nos apresenta essa memória corporal, uma reminiscência dos movimentos já utilizados, movimentos já assimilados pelo nosso corpo como chutar, andar de bicicleta, quais movimentos são necessários para subir em uma árvore, as relações e sensações estabelecidas entre meu corpo e o espaço no momento de uma queda. Podemos compreender a importância de pensarmos na estrutura corporal do aluno, e que a dança depende das variações de movimento que esse corpo possibilita, até onde meu corpo é capaz de chegar,

quais os movimentos possíveis a ele, então analisar o corpo como algo que se propõe a novas experiências.

Singularidade do corpo está ligada a identidade das suas ações em um ambiente e o fluxo incessante de imagens que não apenas o identificam em relação aos demais seres vivos, mas o tornam apto a sobreviver (GREINER, 2008, p. 80).

Essa sobrevivência do vivo, aqui descrita por Greiner, relacionamos a sobrevivência do aluno dentro do contexto escolar, que deve seguir regras para que continue apto a estar nesse espaço. Em determinados momentos a escola aparenta colocar o aluno como um ser reprimido de suas necessidades, pois o poder rege e determina como deve se fazer, quando e onde deve se fazer, como já foi citado, Seríamos extremistas se analisássemos apenas com foco na livre expressão e movimentação, já que o espaço escolar se faz com a presença de indivíduos. E com esse grande número de pessoas circulando por esse espaço se faz necessária uma organização consistente, para que a escola continue cumprindo o papel a qual se designa. Nisso se relaciona a citação de Greiner sobre a sobrevivência do vivo, que se mesmo não respeitar esses momentos acaba por não sobreviver dentro desse contexto. Esse respeito não apenas como repressão, mas para organização.

Nosso corpo traz marcas sociais, históricas, portanto questões culturais, experiências vividas, questões do gênero, questões de pertencimento sociais podem ser lidas através do corpo. De acordo com Greiner, este processo corporal se inicia desde o nascimento aprendendo padrões de movimentos para realizar determinadas ações, este corpo se propõe as novas experiências, para isso alguns movimentos deixam de existir e são descartados pelo corpo.

Um dos pontos a serem pensados sempre que refletimos em corpo, é na sua construção histórica e social. Tomemos como suporte para se pensar o assunto a reflexão de Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “Eu, etiqueta”:

Em minha calça está grudado um nome / que não é meu de batismo ou cartório, um nome [...] estranho. / Meu blusão traz lembrete de bebida / que jamais pus na boca, nesta vida. / Em minha camiseta, a marca do cigarro / que não fumo, até hoje não fumei. [...] Estou na moda. [...] / Com que inocência demito-me de ser / eu que antes era e sabia / tão diverso de outros, tão mim-mesmo, / ser pensante, sentinte e solidário / com outros seres diversos e conscientes / de sua humana, invencível condição [...] Onde terei jogado fora / meu gosto e capacidade de escolher, / minhas idiosincrasias tão pessoais, / tão minhas que no rosto se espelhavam, / e cada gesto, cada olhar, cada vinco da roupa / resumia uma estética? / Por me ostentar assim, tão orgulhoso / de não ser eu, mas artigo industrial / peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de / homem. / Meu novo nome é coisa. Eu sou a coisa, coisamente.²

A poesia de Drummond nos alerta a sempre que pensamos em práticas de dança levar em consideração à formação do corpo do aluno dentro da individualidade do mesmo.

Ao iniciar o desenvolvimento da dança é necessário redescobrir as informações que cada parte do corpo trás para reincorporá-lo na dança. Admitindo que o corpo nos informa, sobre a própria pessoa, como Isabel Marques cita: “[...] nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social” (MARQUES, 2003, p. 117).

Ainda para Marques, a relação entre corpo, dança e educação é fundamental para se ensinar as práticas de movimento, eles estão inteiramente ligados. Entretanto, as técnicas educativas muitas vezes impossibilitam o desenvolvimento do aluno. Quanto a isso Isabel cita: “o processo educativo, não poderia destruir a nossa criança interior” (MARQUES, 2003, p. 113).

Pode-se dizer que isso acabe sempre sendo notado por aqueles professores que apesar da dificuldade se aventuram em trabalhar com dança no ambiente escolar e notam o preconceito que alguns indivíduos demonstram com o movimento, o desejo de não participar, ou o rosto de insatisfação quando participam de algo indesejado ou apenas pelo fato de determinada atividade/trabalho ter como resultado notas.

Deve-se levar em consideração a compreensão que o aluno tem de corpo e principalmente sobre o próprio corpo, já que o ser humano é geneticamente social e a própria natureza humana se constitui num processo de interação interpessoal e intercultural.

² ANDRADE, Carlos Drummond. Eu etiqueta, Jornal do Brasil.

O ESPAÇO DA DANÇA – A PROPOSTA

Dentre vários motivos apresentados por professores de arte da rede estadual, quando questionados sobre a ausência das aulas de dança na escola, é a falta de um espaço para que a mesma aconteça. Não negamos a necessidade desse espaço, mas como apresentado no título desse artigo podemos buscar espaços alternativos que nos auxiliem nas atividades propostas pelo professor, disponibilizando assim uma aula que vai além da parte teórica, e que possibilita uma relação de experiência e descoberta de possibilidades.

A etapa do processo de investigação apresentada nesse momento é resultado do período de teorizar descrito anteriormente, o cuidado e o respeito nesse momento são fundamentais ao corpo, e dará suporte às práticas, servirão de arrimo para descobertas e redescobertas do corpo próprio.

Busca-se com as propostas suscitar a reflexão nos alunos sobre seu corpo, as formas com que o movimento se constrói dentro de si, e os caminhos e formas que o levam e exteriorizar-se.

Olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando assim, uma rede de relações, uma rede de percepções (MILLER, p.18, 2007).

Essas redes de relações descritas por Miller são as varias formas de descoberta de meios de pensar o corpo, uma rede de percepções de si mesmo, dentro de sua individualidade.

As atividades propostas nesse momento pelo pesquisador com função de mediador, auxiliou os alunos a exploração de possibilidades diversas, com intenção dos alunos conseguirem ouvir o corpo, atividades como “função de raios-X” foram desenvolvidas, ou seja, momentos em que os alunos pudessem sentir e perceber o próprio corpo, os movimentos internos e fizessem descobertas corporais, colocando-se como ouvintes atentos de seu corpo. Nesse período de atividades foi nítido o sentimento de estranhamento em relação à atividade pelo motivo de que durante muito tempo a prática e o trabalho com o corpo ficou ausente nas aulas de arte, também foi notado a falta de conhecimento do próprio corpo como citado pelo aluno Marcio³, “*Não temos tempo de pensar no corpo*” essa fala demonstra a falta de espaços-tempos para a investigação e percepção corporal.

Outros momentos que se fizeram presente na prática tiveram como objetivos principais estimular relações entre o corpo do aluno e o

corpo do outro, compreendendo de que forma esse “entre” se faz presente. Como demonstra a fala do aluno Pedro, “*Era esquisito quando a gente encostava-se ao outro, mesmo sem querer*”, a frase do aluno nos permite uma reflexão sobre a compreensão que os mesmos dentro de um pensamento que foi se construindo ao longo de sua vida têm sobre o próprio corpo e o corpo do outro, como sendo o toque uma invasão de limites ao próximo.

A turma foi dividida em dois grandes grupos para que os alunos pudessem ter dois momentos durante as atividades, o momento de pensar o corpo individualmente como cita Miller, “o pensamento do corpo, que é um estar pensante em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo, tornando-se, dessa forma, um expectador do próprio corpo” (2007, p. 22) e o outro momento de expectadores, onde os alunos puderam analisar a forma da construção do movimento do colega em relação às atividades propostas, buscando assim maior concentração para exploração dos seus movimentos, relacionando as suas possibilidades de movimentação com o do outro, e dessa forma compreendendo as individualidades do próprio corpo, mesmo em momentos de criação em conjunto.

Os eixos que permearam a pesquisa de campo foram interligados através do pensamento do “entre” descrito por Greiner, focando todas as atividades nas possíveis relações presentes nesse entre, e a forma com que se estabelecem essas relações, e buscando assim uma quebra de parâmetros, uma exploração de novas formas de relação.

Após explorar nos dois momentos anteriores a relação estabelecida entre o próprio corpo, e a relação com o corpo do outro, se vivenciou novas formas de relação com o espaço escolar.

Durante esse momento notou-se certo nível de dificuldade maior do que nos momentos anteriores, já que a proposta, por vários momentos tinha como objetivo a quebra da funcionalidade original de determinado espaço, para que acontecesse a exploração de novas relações com o meio.

Descrevemos agora algumas atividades que foram realizadas bem como os seus objetivos e problemas, possibilidades e desafios. A primeira atividade propunha que os alunos postos no final de um corredor explorassem novas formas de transitar por ele, até o seu final. Varias formas foram exploradas, desde carregar no colo, ate passar utilizando outros apoios que não fossem os tradicionais, nesse caso os pés.

O sentimento de estranhamento se tornou visível não apenas pelos alunos que vivenciavam a prática, mas também para aqueles que ao transitar pelo espaço agiam como espectadores.

³ Todos os nomes apresentados no artigo são fictícios.

Podemos relacionar esse sentimento de estranhamento com a citação:

O ser humano tem a capacidade de criar uma grande variedade de dispositivos periféricos que são capazes de armazenar, processar, representar nossos significados, fazer aperfeiçoamento, reforçar e proteger os processos de transformação, que são nossos pensamentos. Dessa forma, enfrenta o meio ambiente com seu repertório corrente de habilidades. Se o meio se torna mais complexo, o corpo encontra e desenvolve, se for apto para tal, outras habilidades (MUNIZ, p. 70, 2004).

Por meio do que chamamos de hábito, entendemos a forma com que o corpo do indivíduo desenvolve certa compreensão da maneira dita correta de postura em determinado ambiente, e que toda vez que essa postura já intitulada correta tem a possibilidade de ser quebrada, causa um sentimento de estranhamento visto que a relação que se estabelece com o ambiente, foge daquele o qual estamos habituados a estar, como cita: “Hábito implica repetição. Algo se torna um hábito quando se repete muitas vezes, especialmente quando não se pode controlar (MUNIZ, p. 68, 2004).

Descrevemos aqui, uma das falas dos alunos, que após as atividades de reflexão e exploração de novas formas de relação com o espaço, declarou *“isso é muito estranho pra mim, já que durante muito tempo a relação minha com o espaço se deu de outra forma, e frisou, é como se durante toda a minha vida eu urinando de pé, alguém chegasse e me propusesse a experimentar urinar sentado, não que isso não seria bom, ou prático, já que nunca mais erraríamos o alvo, mais seria estranho para mim, e levaria certo tempo para me acostumar”*.

Nota-se na fala do aluno como é forte a relação que temos com nosso corpo, e que foi sendo gerada durante toda nossa formação enquanto indivíduos, que apesar de que nossa memória corporal pode ser remodelada através da exploração e investigação, e que existe essa possibilidade de modificação, muitas vezes levamos conosco uma formação.

Podemos concluir que através desses exercícios acima citados como exemplo, que existe a possibilidade de se trabalhar dança no âmbito escolar, abrangendo os conteúdos descritos nas DCE's de Arte do Estado do Paraná, e englobando os três momentos descritos na mesma, teorizar, sentir e perceber, e prática artística.

Pensando o corpo do aluno dentro de sua particularidade, mas propondo novos meios que comunicação e movimentação através da exploração de possibilidades de ação.

O professor trabalhando dessa forma pode colaborar para a exploração e investigação corporal de seus alunos, tornando-os pessoas mais críticas em relação ao próprio corpo, com outras percepções e relações com o mundo. Buscando por meio de pesquisas investigativas de que forma se constrói a relação entre corpo escola, e as rotinas que envolvem os processos corporais dentro desse espaço, pensando na necessidade de ampliação dos espaços-tempo para movimentação.

Por meio da consciência corporal dos alunos, compreender quais momentos dentro do espaço-tempo escolar é oportuno para atitudes de liberdade e quais são de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podem-se concluir por meio dessa pesquisa que apesar das dificuldades aparentes para o ensino da dança, e a falta de um espaço para que a mesma aconteça (apenas lembramos que não negamos a necessidade desse espaço), a dança pode ser abordada dentro do contexto escolar, já que a mesma é de grande valia para os alunos. A partir desta perspectiva, dança e educação são vistos como domínios complementares de conhecimento. Dança representa uma expressão inteligente da experiência humana e é uma importante fonte de entendimento que contribui para o crescimento cognitivo, emocional e físico em ambientes multiculturais. A educação é o meio pelo qual podemos aumentar o conhecimento e desenvolver competências.

Buscando novos espaços para que ela advenha e compreendendo a relação entre o corpo do aluno e esse espaço. O momento de exploração e pesquisa de movimentos deve e pode se fazer presente no contexto escolar, para tanto o professor pode propor exercícios que auxiliem nessa prática, respeitando a formação corporal do indivíduo e instigando a exploração de movimentos. Algumas das soluções para esses problemas envolvem as políticas públicas, e apesar de não querer me aprofundar nessa questão é quase impossível não citar a falta de interesse por parte do governo e da população em geral, diante de uma educação sensível. Infelizmente, ainda estamos alienados a um método de ensino que tem como objetivo formar pessoas aptas ao mercado de trabalho, resultando em cidadãos com pouca ou nenhuma capacidade de poder crítico e reflexivo.

Também pudemos notar com a pesquisa a necessidade de forma-

ção continuada para os professores, nesse caso os professores de arte. Levando em consideração que essa formação auxilia para a busca do novo e na troca de idéias, não buscando receitas prontas, mas uma conversa sobre aquilo que foi feita, os acertos e erros, caminhos que podem nortear a prática da arte no âmbito escolar. Se o professor entender e desmistificar a arte contemporânea, perceberá que características como a diversidade de corpos, culturas e processos de criação tornaram-se a base de grandes trabalhos artísticos atuais. O trabalho com a dança possibilita a descoberta do próprio corpo, e o docente deve ser o primeiro a reconhecer que cada indivíduo possui corpos diferentes e maneiras particulares de se movimentar, o que resultará na conscientização do próprio aluno com relação ao respeito à individualidade dos seres humanos

Concluimos que a dança pode se fazer presente na escola, apesar de dificuldades apresentadas, e que a mesma é de grande importância, pois por meio da mesma, podemos aguçar a visão de nossos alunos, para com o mundo, com a sociedade que o cerca e principalmente consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. *Eu: etiqueta*. In: Eu, Etiqueta. Corpo. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CARLINI-Cotrin, B. *Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre o abuso de substâncias*. Rev Saúde Pública, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.
- GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados – 3ª edição*, São Paulo: Annablume, 2008.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna* – São Paulo: Summus, 2007.
- MUNIZ, Zilá. *Improvisação como processo de composição na dança contemporânea*. 2004. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*. Curitiba SEED-PR, 2008.
- PINTO, Rubia-Mar Nunes. *A Educação do corpo e o processo civilizatório: A formação de estatuas pensante*. In *Revista Conexões*, v. 2, n. 2, 2004.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança: um outro aspecto da/ na formação estética dos indivíduos//UNICAMP*. In: 30º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Minas Gerais, 2007.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola*. In *Cadernos Cedes*. v. 21, n. 53. Campinas, abr. 2001.

SOBRE OS AUTORES

CÍCERO DA SILVA

Licenciado em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), mestre e doutorando em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor assistente da UFT e atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, campus de Tocantinópolis. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC/UFT) e membro do Grupo de Pesquisa Gêneros Discursivos e Formação de Professores (GEDFOR/UFGD). Suas publicações, artigos e capítulos de livros versam sobre ensino/escrita de gêneros discursivos, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

✉ Email: cicolinhas@uft.edu.br

DENISE CRISTINA HOLZER

Possui graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2007) pós graduação em composição em Arte Contemporânea pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro (2010). Mestre em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atualmente é arte-educadora na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, docente na Escola Estadual Bibiana Bitencourt – EFM. Atua também como coordenadora adjunta do curso de Arte da Unicentro e Coordenadora do Curso de Arte UAB. Transita entre os estudos da dança e a Performance e Linguagens Híbridas.

✉ Email: denigp@hotmail.com

ELIANE DO PRADO

Formada em Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais pela UnC (Universidade do Contestado). Especialização em Arte no Campo (CEART, UDESC) e atualmente mestranda da FAED em linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

✉ Email: eliprado@bol.com.br

EVELAINE MARTINES BRENNAND

Mestranda no programa em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (Unesp/ENFF/Via Campesina) e integrante da coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes - Centro-Oeste.

✉ Email: vemartines@gmail.com

FELIPE CANOVA GONÇALVES

Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, campus Planaltina, e doutorando em Comunicação, ambos na Universidade de Brasília. Integrante do grupo de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais. Educador na Escola Nacional Florestan Fernandes nos temas: comunicação, hegemonia, ideologia e audiovisual.

✉ Email: canovagoncalves@gmail.com

FELIPE RODRIGO CALDAS

Possui graduação em Arte - Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2012). Especialista em Educação Musical e Arte na Escola, Mestrado em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Atualmente é professor Colaborador do Departamento de Arte da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Também atua como docente da disciplina de ARTE na Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Tem experiência na área de Artes. Tem Interesse nas áreas de pesquisa em metodologia do ensino da Arte. Corpo e Arte Contemporânea.

✉ Email: frcaldas@live.com

JOSÉ LUIZ KINCELER (IN MEMORIAM)

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (1984) e doutorado em Escultura como práctica y límite - Universidad del País Vasco (2001). Pós-Doutorado em Arte pública pela UFF-RJ (2010). Atualmente é professor assistente no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes - UDESC. atuando na graduação e pós. Tem experiência na área de Artes Visuais com ênfase em Arte Relacional em sua forma complexa, arte pública de novo gênero, e processos criativos emergentes.

LAÍS DE FARIA EWALD

Licenciada em Música (2009) e Especialista em Educação Musical (2015) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente na Rede Municipal de Ensino em Indaial/SC, professora de música nos anos iniciais desde 2012 e violino e viola em projeto de autoria própria desde 2013. Violista na Orquestra de Câmara de Indaial desde 2007.

✉ Email: laisfewald@gmail.com

LEON DE PAULA

Doutor (2011-2015) e mestre em Teatro (2007-2009), pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT - CEART/UDESC). Graduado em Licenciatura plena em Educação Artística - habilitação Artes Cênicas (CEART/UDESC, 1995-2000). Desde 02/05/2014, é Professor Assistente (Dedicação Exclusiva) da Universidade Federal de Tocantins (UFT) no curso de Licenciatura em Educação Do Campo: Artes Visuais e Música/campus Tocantinópolis, responsável pelas disciplinas de História da Arte, Percepção Visual, Seminário Integrador I e II, e Construção Cênica de Narrativas. Junto ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC, é responsável pela linha de pesquisa “Construção Cênica de Narrativas”, onde desenvolve a pesquisa “RÁDIO/TEATRO: Trânsito entre linguagens”. É integrante do Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo - GEIEC e do Grupo Memória, Arte e Alteridade - MAALT, ambos da Universidade Federal do Tocantins. Desde 1997, é ator, diretor de teatro e contador de histórias.

✉ Email: leondepaula@mail.uft.edu.br

LÍGIA RODRIGUES HOLANDA

Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, possui especialização em História do Brasil e do Ceará pela Faculdade Darcy Ribeiro e em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo pela UFCA/PRONERA. Atualmente está cursando o Mestrado Interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Ao longo de sua trajetória vem atuando nas áreas de movimentos sociais, territórios tradicionais, cultura e patrimônio cultural e, arte e educação.

✉ Email: ligiarholanda@gmail.com

LUIS FELIPE SOARES GOMES

Graduado em música pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no ano de 2011. Atualmente faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS UDESC 2015), onde desenvolve uma pesquisa sobre a atuação de Stan Getz na Bossa Nova. Saxofonista e pesquisador interessado em linguagens e técnicas de improvisação, estilos de saxofonistas, análise em música popular e práticas interpretativas.

✉ Email: felipesgomes@hotmail.com

MARCUS FACCHIN BONILLA

Doutorando em Artes pela UFPA, mestre em Musicologia/ Etnomusicologia pela UDESC (2013), bacharel em Música (violão) pela UFRGS (1993) e especialista em Educação Musical pela UDESC (1997). Atua como Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

✉ Email: marcusbonilla@mail.uft.edu.br

MÁRCIA POMPEO

É professora do Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde ministra aulas na graduação e na pós-graduação e desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área do Teatro em Comunidades. Tem formação em Teatro, pela Escola de Arte Dramática da ECA/USP, e em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da USP. Fez mestrado na área do Teatro-Educação na ECA/USP e doutorado na área do Teatro para o Desenvolvimento de Comunidades, na Universidade de Exter, Inglaterra. É autora do livro *Teatro com Meninas e Meninos de Rua: nos caminhos do Ventoforte*, publicado pela Editora Perspectiva e organizou o livro *Teatro e Comunidade: interações, dilemas e possibilidades*, publicado pela UDESC.

✉ Email: marciapompeo@gmail.com

RAFAEL LITVIN VILLAS BÔAS

Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, campus Planaltina, e do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília. Doutor em Literatura pela UnB. Coordenador do grupo de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais e integrante da coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes - Centro-Oeste.

✉ Email: rafaellvboas@gmail.com

ROSMERI WITCEL

Graduada em História pela UFPB, especialista em Residência Agrária pela UnB e integrante da coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes.

✉ Email: rosmerienff@gmail.com

SERGIO DA SILVA PEREIRA

Mestrando em Educação Musical, PPGMUS-CEART/UEDESC. Professor Licenciado em Música pela UFMS - Campus Campo Grande. Atuante como professor concursado em Artes, coordenando e professorando no projeto de educação musical no Assentamento Taquaral (Música ao Campo) e na Academia Municipal de Música no município de Corumbá-MS. Professor oficinairo de projeto de Extensão em Arte-Educação da UFGD, para formação de licenciados em Educação do Campo na área de Música.

✉ Email: poetasergio@hotmail.com

TEREZA FRANZONI

Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência nas áreas de Sociologia, Antropologia e Metodologia de Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, sociedade, teatralidade e sociabilidade. Mais recentemente tem também atuado na área de Educação do Campo com projetos de extensão e pesquisa nessa área.

✉ Email: tfranzoni@gmail.com