



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12375 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT24 - Educação e Arte

O TAMBOR DE CRIOLA NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO

Bruna Monique Cunha Rodrigues - UFMA- PPGEEB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Danielle Costa Pinheiro - UFMA- PPGEEB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Flor de Cassia Pereira da Silva - UFMA- PPGEEB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

O TAMBOR DE CRIOLA NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender a contextualização do Tambor de Criola como objeto de estudo no campo da arte-educação tendo em vista que essa manifestação artística oriunda dos povos escravizados no Brasil se mantém viva e forte, guardando suas características e sua representatividade.

No que tange ao ensino arte, nos apoiamos na proposta triangular de Ana Mae Barbosa que concebe:



FONTE: Barbosa (1991, p. 38)

Baseados nesta proposta objetivamos perceber a possibilidade de desenvolver o estudo sobre o tambor de criola no contexto da arte educação, tomando por base a proposta triangular.

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico que segundo Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Para fundamentar nossa pesquisa buscamos embasamento teórico nos autores a citados a seguir e em outros referenciais que serão encontrados ao longo do texto: BARBOSA, COSTA, (FREITAS, 2021), (Passos 2003), (CAMPELLO, 2001), (BACARIN, 2005), (BRASIL, 1997), (IPHAN 2017).

2 DESENVOLVIMENTO

A efetivação do ensino da arte como disciplina obrigatória deu-se no ano de 1971 através da releitura do acordo firmado por educadores norte-americanos que influenciou a lei nº 5692. Nesse período, expansão industrial e da ditadura militar no país, buscava-se a qualificação de mão de obra barata para atender a demanda do mercado. (BARBOSA, 1983)

Até o presente momento a arte limitava-se a programas geralmente privados, que tinham artistas como professores, com a promulgação da referida lei, houve a necessidade de se qualificar profissionais nas universidades para suprir a demanda das escolas a partir da antiga 5º série, dando ênfase no ensino de desenho geométrico.

Conforme Barbosa (1983, p.171):

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Percebemos que o percurso feito pelo desenvolvimento do ensino regular e obrigatório da arte não foi fácil, pois os cursos de ensino superior, da época, não tinham como garantir uma formação para os aspirantes à arte-educadores que possibilitasse um desempenho satisfatório dos estudantes, pois, sua curta duração e a quantidade de áreas de conhecimento a serem apreendidos inviabilizavam uma formação de qualidade por conta da segregação da cultura popular e cultura erudita.

Vale ressaltar que segundo Passos (2003, p.15):

A Cultura Popular, conceitualmente, nasce da distinção entre Cultura Erudita, formada por um conjunto de símbolos refinados, aperfeiçoadas, que traduzem todo um intenso processo de maturação intelectual, e Cultura Popular, que se constitui de um simbolismo rústico, primitivo, denotando um estágio inferior de desenvolvimento intelectual.

Ainda Barbosa (1997, p.57) descreve:

Existe uma cultura popular por que existe a erudita, e vice-versa. E a existência de ambas ocorre graças a disparidades sociais de um sistema

que nega a um grande contingente de pessoas o acesso mais concreto a determinado campo de informações – a cultura erudita.

Nesse contexto, os estudiosos atuais do campo da Arte-Educação, em geral enfatizam, explicitamente ou implicitamente a necessidade de colocar o aluno das camadas populares em contato com a arte erudita. (COSTA, 2004).

Diante disso, não teria importância menor fazermos com que voltasse para sua própria cultura de referência, mas com visão crítica que a escola pode oferecer. Isso evitaria também o problema de “se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura de classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua”. (BARBOSA, p.24, 1991).

Segundo Freitas (2021), O Tambor de Crioula traz em seu bojo elementos que remetem aos valores afro-maranhenses, tais como a oralidade que não se estabelece apenas do ponto de vista como a comunicação é falada, porém ao longo da história da intelectualidade humana tem havido um aperfeiçoamento e se tornado uma faculdade do conhecimento, os quais têm sido desde tempos imemoriais, treinado e significado como arte de passar conhecimento e histórias adiante.

O tambor de Crioula em 2007 foi considerado Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, o processo de pedido de patrimonialização foi realizado em conjunto pelo então prefeito, Tadeu Palácio, a Comissão de Folclore Maranhense – CFM e o Conselho Cultural do Tambor de Crioula do Maranhão (FREITAS, 2021).

Segundo Barbosa (1999), desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado, de ornato ou arte decorativa como conteúdos, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século III. Essa influência adveio da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, pois o domínio da técnica IV prevalecia nesses lugares.

Todavia, a semente originária da Arte-Educação na perspectiva do ensino, iniciou-se por meio da Escolinha de Arte. Dessa forma, conforme Rocha (2018, p.57, grifo nosso):

O movimento de Arte-educação iniciou-se fora do âmbito escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. Augusto Rodrigues foi responsável em divulgar essa metodologia por meio da Escolinha de Arte do Brasil.

Importante acrescentar que as escolinhas de artes tinham como base as concepções do expressionismo do período pós-guerra. Neste contexto, as crianças desenvolviam livremente suas pinturas e desenhos sem intervenção de adultos. (CAMPELLO, 2001).

Na perspectiva do desenvolvimento da Arte-Educação foi a criação da Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa em 1980. A Metodologia Triangular é conhecida como o método de Arte-educação que se baseou no Disciplined-Based Art Education (DBAE) e tem como princípio uma ação educativa que exige o pensar e o repensar o cotidiano escolar, bem como a função social da mesma, buscando uma

democratização dos saberes contra todas as formas de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos. (BACARIN, 2005).

A Metodologia Triangular abrange três questões fundamentais no ensino de arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica (BARBOSA, 1988).

Em 1971 por meio da Lei nº 5692/71 o ensino de Arte se torna obrigatório no currículo escolar brasileiro com o nome de Educação Artística. Segundo Pougy (2012), a concepção da curricular da referida disciplina possuía visão humanizadora, voltada exclusivamente para atividades de cunho educativo, na valorização de datas comemorativas ligadas a religião, nacionalismo, comércio, bem como a geometrização do desenho como evidenciado na atualidade nos conteúdos de matemática. (POUGY, 2012).

Na década de 1990 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº 9.393/1996, a disciplina Educação Artística passa a ser denominada de Arte, assim como é reafirmada a obrigatoriedade do seu ensino em todos os níveis da Educação Básica. Também, nesta mesma década é aprovado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte. O documento descreve que a área de Arte é composta por quatro linguagens artísticas: Artes Visuais (artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas resultantes das novas tecnologias); Música; Teatro e Dança. (BRASIL, 1997).

E no contexto das linguagens artísticas, o tambor de crioula é uma manifestação que estão presentes as quatro linguagens: Artes Visuais, Música; Teatro e Dança.

O tambor de crioula é uma representante da diversidade que pode ser percebida em uma manifestação artística:

O Tambor de Crioula é ancestral e remonta ao período da escravidão. Está incluído nos registros do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como expressão dentro das classificações derivadas, originalmente, do batuque, pela polirritmia dos tambores, no ritmo sincopado, nos principais movimentos coreográficos e na umbigada. Os elementos rituais do Tambor permanecem vivos e reitera valores culturais afro-brasileiros (IPHAN, 2007, p.17).

O Tambor de Crioula exalta a resistência dos negros que forjaram na dança um símbolo de luta contra os duetos à liberdade. Segundo o dossiê do IPHAN (2017, p. 14), descreve que:

Embora não se possa precisar com segurança as origens históricas do tambor de crioula, é possível encontrar, dispersas em documentos impressos e na memória dos mais velhos, referências a práticas lúdico-religiosas realizadas ao longo do século XIX por escravos e seus descendentes, como forma de lazer e resistência ao contexto opressivo do regime de trabalho escravocrata.

Na linguagem artística da Dança, o tambor de crioula é uma dança de roda, onde as mulheres rodopiam (dançam com suas saias rodadas) e umbigam (movimento de um umbigo tocar no outro, e os homens tocam os tambores, cantando suas músicas). As coreiras no tambor de crioula são formadas por mulheres que requebram os quadris e com movimentos expressivos de pernas, pés, braços e ombros acompanhando o ritmo das toadas, entra na roda segurando a ponta da saia, de maneira graciosa, faceira e sensual. No centro da roda do tambor fazem reverencia os tamboreiros dançando (FREITAS, 2022).

Na linguagem artística das Artes Visuais, a vestimenta representa uma simbologia identidade da população afro maranhense. Dessa forma, a vestimenta do tambor de crioula é colorida, luminosa e animada, onde a ideia de espetáculo cede lugar para a apresentação (FREITAS, 2022).

Conforme Ferreti (2012), a escolha e o uso de determinada roupa no tambor de crioula preservam na brincadeira um espaço de gíngã, de voz e de altivez que é traduzida pelos brincantes como criatividade, diferença, rivalidade, vaidade, capricho e cuidado. Dessa forma, a adoção de uma indumentária uniformizada consiste em uma estratégia para afirmar a identidade coletiva e firmar uma marca própria que a distinga dos outros.

Na linguagem artística da Música, o tambor de crioula é representado pelos tambores que ecoam uma batida de origem africana e afro-maranhense. Os cantadores, também chamados de coreiros são homens que têm como responsabilidade o canto das toadas que podem ser de improviso ou tradicionais, feitas, muitas vezes, com rimas jocosas e provocativas (IPHAN, 2007).

As rimas (canto) ou toadas são versos curtos acompanhados por um coro resposta, que se unificam ao ritmo dos tambores. O cantador puxa a letra da música, que passa a ser repetido ou respondido pelo coro, o qual se destacam os coreiros – homens que tocam – e as coreiras – mulheres que dançam na roda – em uma sincronia contagiante na roda de tambor (FREITAS, 2012).

Em suma, o Tambor de Crioula é uma manifestação artística e cultural afro-maranhense que pode ser desenvolvida no ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de manter acesa a chama das construções e reconstruções históricas das artes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pudemos perceber que a manifestação artística e cultural do Tambor de Crioula apresenta elementos substanciais que se adequam dentro da proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Os educandos que por ventura forem oportunizados desenvolver um estudo nessa perspectiva poderão apreciar a história de resistência e luta dos povos escravizados no Brasil através de um outro prisma, também apreciaram os traços artísticos da dança, a batida ritmada dos tambores além de experienciar a desenvoltura do espetáculo.

Para tanto, é necessário que o professor busque embasamento para tornar essa experiência válida para todos os participantes, pois o mesmo pode e aprender bastante com as vivências dos alunos, caso estes já tenham contato com o objeto de estudo.

Desta forma, vemos como de singular importância o estudo dos movimentos artísticos regionais para a valorização das nossas tradições, conhecimento da nossa história e uma maior identificação com nossas raízes, para que assim tenhamos maior criticidade e reais motivos para valorizarmos e preservarmos a nossa cultura.

REFERÊNCIAS

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: História e política.** Maringá, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística.** São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

- . **A imagem do ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre; Fundação Ioschepe, 1991.

- . **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Izabel Mota. **O ensino da arte e a cultura popular.** São Luís: Arte & Cultura, 2004.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** 4^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FEITOSA, Ana Paula Carvalho Cruz. Brincadeira divina: **O ensino da Arte nos cursos de pedagogia da UNEB.** Faced/ UFBA: Salvador, 1997.

FERRETTI, S. (2002). **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo.** 3^o ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore.

FREITAS. Marcos Aurélio dos Santos. **Tambor de Crioula como pressuposto para a implementação da Lei 10.639/2003: um estudo de caso na Unidade de Educação Básica Professora Rosália Freire.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. UFMA. 2021.

PASSOS. Iran de Jesus Rodrigues dos. **A transição da Cultura Popular para a Cultura de Massa no Maranhão: aspectos do Bumba-meu-boi Pirilampo.** 2^aed. São Luís: Quatro Passos, 2003.

ROCHA. Luís Félix de Barros Vieira. **O Ensino de Artes Visuais no contexto da Lei Nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. UFMA. 2018.