Ao "X" do problema: apontamentos teórico-práticos sobre ensino-aprendizagem de samba na universidade

Comunicação

GTE 17 – Interesse público, educação musical e etnomusicologia em diálogo

Victor Neves
Universidade Federal do Espírito Santo
victornsouza01@gmail.com

Resumo: Neste texto finalizo o relato da experiência de formular e implementar a disciplina *Laboratório de Samba I* em curso de graduação em música na Universidade Federal do Espírito Santo, como desdobramento de pesquisa pós-doutoral. Trata-se de relato teoricamente fundamentado, em que tal disciplina será apresentada e discutida como parte do enfrentamento a limites do assim chamado modelo conservatorial, a partir da incorporação de métodos de ensino-aprendizagem na música popular, em especial no samba urbano do Rio de Janeiro. Objetiva-se com isso, para além de socializar a experiência e a reflexão sobre o processo em si, compartilhar esforços no sentido da prospecção de caminhos para a superação dos impasses postos pela persistência daquele modelo no ensino de música em instituições públicas. Sua resiliência, malgrado o importante acúmulo crítico já existente nas áreas da educação musical e da etnomusicologia, assim como a flagrante contraditoriedade entre seus fundamentos e o entendimento da educação pública como momento de acesso a direitos e democratização crítica da cultura, que deve ser pautada pelo respeito à diversidade, pela valorização dos saberes contra-hegemônicos, pela confrontação da violência potencialmente presente em processos de reprodução sociocultural, indica a necessidade de conjugar o aprofundamento da formulação teórico-crítica e a elaboração de experiências práticas. Empregam-se no texto: relato da formulação e implementação da disciplina; revisão de literatura; prospecção de hipóteses quanto ao entrelaçamento entre ensino de música e interesse público.

Palavras-chave: interesse público; etnomusicologia; educação musical.

Apresentação: formulação da disciplina Laboratório de Samba I

A disciplina *Laboratório de Samba I*, ofertada em curso de graduação (bacharelado) em música na Universidade Federal do Espírito Santo, no primeiro semestre de 2024, foi formulada e implementada em decorrência de estágio pós-doutoral no campo da etnomusicologia, no qual aprofundei a reflexão sobre caminhos emancipadores na educação

musical em nível superior. Ali me deparei com problemas relacionados ao modelo conservatorial, à fricção e ao diálogo entre metodologias oriundas do espaço acadêmico e de formas populares de ensino-aprendizagem de música. Pude também retomar uma antiga reflexão sobre o liame entre políticas públicas e democratização da cultura, esbarrando em indagações quanto às conexões entre educação musical e interesse público. São esses os elementos centrais que permeiam o relato e os apontamentos teórico-práticos a seguir.

A disciplina já existia no projeto pedagógico do curso, mas não era ofertada. Trata-se de disciplina de 30h de carga horária em sala, distribuídas ao longo de 15 encontros semanais. Naquele documento, ela é descrita nos seguintes termos:

> 1. Ementa: Estudo prático a partir do desenvolvimento de arranjo ou composição musical com características estilísticas relacionadas ao Samba. Contribuir para a formação do portfólio do compositor.
>
> 2. Objetivos Específicos: 1) Desenvolver a habilidade de caracterização de produções musicais associadas ao estilo Samba. 2) Ampliar o vocabulário estilístico do compositor e arranjador. (UFES, 2009, p. 124)

As únicas informações, além dessas, eram as referências bibliográficas propostas, voltadas a aspectos técnicos, de execução musical. Foi possível adotar duas delas como material didático de referência (Almada, 2009; Bolão, 2003).

O modo bastante abrangente como a disciplina é descrita no PPC me permitiu modelá-la partindo da reflexão desenvolvida no estágio pós-doutoral. Para isso, o primeiro passo foi agendar um conjunto de entrevistas com professores e profissionais atuantes no universo do samba no Rio de Janeiro, perguntando a eles como imaginavam que se poderia abordar o samba, combinando prática, fundamentação teórica e reflexão, em uma disciplina na universidade. [1]

Dessas conversas saíram algumas diretrizes fundamentais:

1. O espaço por excelência de germinação e desenvolvimento do samba é a roda. É nela que o samba nasce, e é nela também que ocorrem seus momentos de

1 Agradeço aos amigos Abel Luiz, Mayombe Masai, Maurício Massunaga, Samuel Araújo, Thiago Borges "Kobe" e Vincenzo Cambria pelas contribuições valiosas que tiveram a generosidade de compartilhar comigo em tais conversas preparatórias.

renovação e transformação. A disciplina deve ocorrer em torno de uma roda de samba.

2. É necessário que a disciplina inicie com um momento de situação histórico-crítica das/dos participantes, de modo a que não se torne mero espaço de reprodução praticista da reificação do samba, desconhecendo as tradições em que se insere, as pessoas que o criaram e praticam.
3. A disciplina deve abordar simultaneamente aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos do samba, sempre sob tratamento polifônico, que é como o samba de fato é tocado e aprendido por suas/seus praticantes. Deve-se insistir neste ponto, inclusive do ponto de vista do ritmo.
4. A disciplina deve trazer o samba como prática viva, pulsante, em constante transformação e em plena efervescência nos dias atuais, e não como algo cristalizado, acabado ou restrito a certos cânones. Devem-se também indicar entrecruzamentos entre o samba e diversas formas de música popular, como o pop, o soul, o rap, o trap, estimulando os processos criativos e de renovação.

Estabelecidas tais diretrizes, passei a construir um conjunto pertinente de referências, tanto bibliográficas como audiovisuais. Dado o elevado número delas, trarei apenas as principais, que foram diretamente trabalhadas em sala de aula, em outra seção do presente texto. As demais foram indicadas aos estudantes como material complementar.

Feito isso, estabeleci um plano inicial de trabalho, dividindo a disciplina em três unidades, como indicado a seguir:

1. Unidade 1: 4 aulas. Expositivas, combinando vídeo, áudio, textos e debate.
2. Unidade 2: 8 aulas. Em formato de roda, combinando áudio, demonstrações do professor, partituras, cifras e execução/performance. Foram abordados, em dois módulos, os seguintes assuntos: (2a) ritmos básicos do samba, sempre tratados polifonicamente, e; (2b) caminhos harmônicos básicos do samba, sempre ilustrados pelo professor com violão e voz.
3. Unidade 3: 3 aulas. Prática na roda de samba, mobilizando os recursos aprendidos, combinando performance, aspectos de improvisação, ausência e presença de preparação prévia.

Quanto à avaliação, foi decidido que seria constituída por (1) comentários do professor ao longo das próprias aulas, feitos diretamente a cada um/a e à turma, sempre diante de todas/os, e (2) por três notas de igual peso. São elas: (2a) nota individual, dada pelo professor; (2b) nota para o grupo, a mesma para todas/os, dada pelo professor; (2c) nota de autoavaliação, dada por cada estudante a si própria/o, levando em conta critérios indicados pelo professor, acompanhada de um texto breve de autoavaliação. A média obtida por cada um/a na disciplina foi a média aritmética simples dessas três notas.

Examinemos agora os pressupostos teóricos que mediaram a passagem da formulação à implementação da disciplina.

Pressupostos teóricos, (A): crítica do modelo conservatorial

Há, na área da Educação Musical, uma crítica consistente à persistência de um dos fundamentos do ensino de música em nível superior no Brasil, inclusive no que toca à formação de professores. Trata-se do chamado "ensino conservatorial", "modelo conservatorial", "habitus conservatorial" ou "ethos conservatorial".

O estudo de trabalhos academicamente relevantes sobre o tema (Penna, 1995; Arroyo, 1999; Vieira, 2000; Jardim, 2002; Esperidião, 2002; Luedy, 2009; Marques, 2011; Pereira, 2012; Queiroz, 2017; Penna e Sobreira, 2020; Lima e Silva, 2021; Pereira et al., 2021) permite sumariar certas características de tal modelo:

1. prisão a cânones de uma tradição considerada universalmente superior, combinada à negligência em relação à prática musical corrente e a manifestações da música popular e das diversas músicas consideradas étnicas;
2. tecnicismo/praticismo, caracterizado pela ênfase no desenvolvimento mecânico baseado na coordenação refinada de movimentos;
3. dissociação entre teoria e prática, combinada à tendência à sobrevalorização do código escrito em relação ao fenômeno musical, ou seja, ao som;
4. apego a noções como talento, privilegiando a exceção à média e confundindo o caráter democrático da instituição pública, tratada de modo aristocratizante;

5. inflexibilidade em torno de determinados símbolos, sistemas e leis constitutivos de certa gramática musical, filtrando por essa gramática as rupturas e transformações musicais que se observam na história da música, e que revelam sua natureza dinâmica.

Na perspectiva do ensino conservatorial, a assim chamada teoria musical (na verdade uma *prototeoria*, uma vez que se limita à sistematização de determinada prática) é entendida, tratada e apresentada como um universal abstrato. A sistematização da assim chamada "prática comum" em certo momento na Europa é trabalhada como se fosse não apenas a teoria musical universal, mas também uma chave de acesso obrigatória a uma suposta essência da música, viabilizando a compreensão superior de toda manifestação classificável como musical. Essa prototeoria subsume a expressão das particularidades em que necessariamente se exprime o universal "música" a um modelo cuja constituição não levou em conta, historicamente, tais particularidades.

A consideração desses pontos pode ajudar a compreender a desconexão entre ensino e contexto musical, experimentada pelas/os estudantes em sua cotidianidade, combinada à dificuldade de trabalhar tal contexto de modo respeitoso e informado.

Pressupostos teóricos, (B): potencialidade emancipatória da educação pública

O ensino institucionalizado de música articula dimensões pedagógicas e estéticas com objetivo formativo. Trata-se a princípio, como no ensino de outras disciplinas, de atividade mediadora da passagem "da síncrese à síntese" (Saviani, [1983] 1999, p. 82), ou seja, mediação entre a experiência imediata da vida cotidiana e a elaboração de um conjunto de conhecimentos sistematizados acessíveis através do processo de suspensão da cotidianidade orientado por esse propósito (Lukács, [1963] 1966).

Por outro lado, independentemente do objetivo que se professe para a escola e o ensino fundamental, é evidente que eles cumprem o papel de preparar trabalhadores com o instrumental mínimo para que sejam aproveitáveis no processo de produção e reprodução social da vida nas condições em que ele se dá sob a forma capitalista de sociabilidade. Modifica-se a natureza humana de modo a especificar e desenvolver sua capacidade de

trabalho, o que requer o emprego de parte da riqueza socialmente produzida na educação, compondo o valor da força de trabalho (Marx, [1867] 2011, cap. 4, p. 318 e ss.).

A constatação de que a escola serve à reprodução do modo de vida vigente não deve, entretanto, conduzir aqueles que querem superá-lo a uma leitura antiescolar ou à defesa da desescolarização. Quanto a isso, cabe a advertência de Saviani ([1983] 1999, p. 78-79) de que quem costuma defender a desescolarização são os já escolarizados, ou seja, aqueles que já se beneficiaram da escola em seu percurso formativo.

Abraçar propostas antiescolares ou de desescolarização significaria menosprezar a contraditoriedade dessa instituição, que remete à contraditoriedade distintiva das sociedades cindidas em classes sociais antagônicas, e, particularmente, das capitalistas. A escola, ao mesmo tempo em que é peça importante no processo de reprodução da estrutura social vigente, marcada, desde sua constituição, por processos de arbitrariedade cultural e legitimada como espaço de exercício da violência simbólica, através de inculcação e imposição seletiva de conhecimentos dominantes (Bourdieu e Passeron, 1970), se configura, por outro lado, como espaço de socialização de conhecimentos gerais, fornecendo ferramentas teóricas para elaboração de concepções, problematização de estereótipos e preconceitos, elucidação de relações sociais (Kataoka, 2024, cap. 2, item 2.5, pp. 257-299).

Uma pedagogia interessada em contribuir com a emancipação humana deve, portanto, levar a escola a sério, assim como o ensino em todos os níveis, estando atenta também aos espaços em que se formam os profissionais que aí atuarão. Essa pedagogia deve estar empenhada em que a escola desenvolva processos didático-pedagógicos e dialógicos à altura de suas potencialidades emancipatórias.

Apoiando-me sobre apontamentos de certas/os educadoras/es (Azevedo, 2003; Freire, 1987; 1996; Kataoka, 2024; Lobo, 2009; Marsiglia, 2016; Saviani, [1983] 1999; [1991] 2011; 2019; Silva, 2008), e chegando a determinadas conclusões por conta própria, enumero os seguintes pontos de apoio ao desenvolvimento de tais processos: (1) partir da prática social, visando a um retorno enriquecido a ela; (2) reconhecer na/no docente o papel de mediador/a entre a bagagem sincrética, normalmente trazida da experiência cotidiana, e sínteses a serem elaboradas, como resultado da assimilação crítica do conteúdo trabalhado na disciplina; (3) para tal, trazer, confrontar e problematizar, na disciplina, tanto elementos do conhecimento

extraescolar quanto conceitos e ferramentas teóricas componentes do currículo vigente; (4) reconhecer o papel do diálogo, em suas modalidades diversas (como, por exemplo, a maiêutica), como relação fundamental no processo de elaboração da estrutura em superestrutura no processo pedagógico.

Pressupostos teóricos, (C): incorporação de métodos extraescolares de ensino e aprendizagem

O processo formativo do músico não se restringe ao ambiente da sala de aula, sendo a educação musical mais ampla que a escolarização.

Nesse sentido, Wille (2005) mobiliza o esforço de síntese de pesquisadores nos campos da pedagogia e da educação musical para propor a ampliação do conceito de educação musical, de modo a abranger processos de ensino e aprendizagem extraescolares.

Ainda que não seja possível entrar neste texto nos detalhes de tal proposição, é possível dela extrair pistas importantes concernentes aos pontos centrais da problemática em torno da disciplina em exame. São eles:

1. o escopo da reflexão do educador musical deve ser mais amplo que aquele compreendido pela sala de aula e pelo cânone, abrangendo modalidades extraescolares de educação;
2. as diferentes vivências educativas do estudante necessariamente se interpenetram, articulando-se para constituir sua bagagem musical e mediando o modo como ele realmente aprende;
3. tal articulação deve ser parte do processo de assimilação do conteúdo trabalhado na instituição escolar, viabilizando sua elaboração enquanto experiência vivida.

Green (2012), por sua vez, aponta um problema quanto à inserção da música popular nos currículos formais, indicando o limite de se trazer repertório popular para o currículo sem que se tragam também as práticas de aprendizagem dos músicos populares. Ela enumera algumas delas: (1) a/o aprendiz na música popular escolhe as músicas que quer aprender, a partir de seus próprios critérios; (2) muitas músicas são aprendidas através da imitação auditivamente mediada (“tiradas de ouvido”); (3) a aprendizagem acontece em grupos,

envolvendo discussão, observação, escuta, imitação; (4) a aprendizagem normalmente ocorre de modo pessoal e desordenado; (5) ela integra apreciação, execução, improvisação e composição/criação.

A autora advoga que as modificações em termos de conteúdo curricular devem ser acompanhadas de alterações nas estratégias de ensino, viabilizando com isso uma renovação criativa dos processos escolares de ensino da música, que deveriam incorporar os cinco aspectos acima mencionados.

Implementação da disciplina Laboratório de Samba I

A disciplina teve 22 inscritas/os, com graus bastante variados de relação anterior com o samba.

A Unidade 1 consistiu em aulas expositivas combinando áudio, vídeo, textos e debate. Essa unidade foi a mais próxima do formato tradicionalmente adotado em disciplinas teóricas universitárias, uma vez que se tratava de situar histórico-criticamente as/os participantes, evitando que reproduzíssemos na disciplina uma postura praticista e reificadora do samba. Buscou-se expô-las/los a documentos de suporte à mediação entre suas vivências e a experiência das/dos sambistas, seus problemas, questões, motivações, projetos, divergências.

Os temas das aulas, acompanhados das referências diretamente trabalhadas em sala, foram:[2]

1. Aula 1: Samba, sambistas e sociedade: negro-trabalhador e práxis sonora
    a. Referências:
        i. Bibliográficas: Araújo (2021); Braz (org.) (2013); Lima (2021).
        ii. Audiovisuais: Roberto Moura, *Chega de Demanda / Cartola*, curta-metragem.
2. Aula 2: Roda e escola de samba, entre a “casa” e a “rua”
    a. Referências:
        i. Bibliográficas: Moura (2004); Candeia e Isnard (1978).

2 Moura (2004) e Lopes e Simas (2015) constituíram obras de referência geral.

ii. Audiovisuais: Leon Hirzsman, *Partido Alto*, curta-metragem; Jocelino Junior, *Espírito Samba*, longa-metragem (trechos).

3. Aula 3: Os sambas do partido alto ao pagode (e ao funk, e além…)
    a. Referências:
        i. Bibliográficas: Santo (2016).
        ii. Audiovisuais: Ivo Meirelles, *Programa Ensaio* com Fernando Faro (trechos); Paulo Tiefenthaler, *Jorjão*, curta-metragem.
4. Aula 4: Batuques, batidas e baterias no samba
    a. Referências:
        i. Bibliográficas: Santo (2016).
        ii. Audiovisuais: Bebeto Abrantes, *As batidas do samba*, longa-metragem.

Um recurso adotado para aprofundar a potencialidade reflexiva do ambiente foi o convite a sambistas atuantes na Grande Vitória, para que assistissem conosco aos encontros e trouxessem seus pontos de vista sobre os temas apresentados. Um deles aceitou o convite, acompanhou essas quatro aulas e trouxe contribuições interessantes a partir de sua experiência e reflexão acumulada. Este é um ponto a ser amadurecido: seria interessante poder contar com mais detentoras/es de saberes populares, de modo mais sistemático, no ambiente acadêmico – o que envolve negociações e caminhos institucionais que não poderei aprofundar aqui.

Na Unidade 2 se inaugurou o aprendizado em roda. Ela foi dividida em dois módulos, com quatro aulas cada.

No módulo 1, dedicado aos ritmos básicos do samba, partiu-se das noções de *umbigada* e de *imitação (visual-)auditiva-instrumental*. Cabe explicitar um pouco melhor cada uma dessas noções, o que será feito ao mesmo tempo em que se expõem os referidos módulos.

Quanto à *umbigada*, segundo Lopes e Simas (2015), trata-se da "característica principal das danças dos povos bantos, na África e nas Américas" (verbete: "samba") marcada pelo "embate frontal entre dois dançarinos" (verbete: "semba"), pelo "entrechoque dos

ventres" (verbete: "bate-baú"), parte do momento de entrada na roda de um/a participante e saída de outro, "gesto de escolha do solista substituto" (verbete: "umbigada").

Na disciplina *Laboratório de Samba I*, isso funcionou assim: há um instrumento de percussão no centro da roda, inicialmente desocupado. O professor mostra nele um padrão rítmico básico, extraído de sua própria vivência do samba, ou do material de apoio (Bolão, 2003), e, enquanto toca, avisa que quem quiser vir pode entrar para tocar. Essa pessoa entra e tira o professor, repetindo o padrão até que ele esteja internalizado, diversas vezes, enquanto outros membros da turma e o próprio professor tocam outros instrumentos, na roda em volta, empregando outros padrões rítmicos, em interação com aquele que está sendo assimilado. A qualquer momento, um/a estudante pode entrar na roda e tirar quem está no instrumento, assumindo então seu lugar. Depois, passa-se a um segundo padrão rítmico no centro, enquanto o tratamento polifônico continua presente através da intervenção das/dos participantes ao redor. Estudamos entre 4 e 5 padrões por instrumento por aula, tendo percorrido o surdo, o tamborim, o reco-reco, o agogô e o tantã, sempre experimentados polifonicamente.

O procedimento descrito remete também a outra noção, aquela de *imitação (visual-)auditiva-instrumental*. Passo a descrevê-la, ao mesmo tempo em que apresento o módulo 2, dedicado aos caminhos harmônicos básicos do samba. Nesse módulo não houve a umbigada, mas a imitação (visual-)auditiva-instrumental teve papel central.

Essa categoria deriva da combinação entre: vivência do professor em rodas de samba (onde se aprende "de ouvido", e "de olho" nos colegas); interlocução com outras/os musicistas frequentadoras/es de rodas; reflexão em torno do conceito de "zona auditiva-instrumental" (Adour, 2008).

Esse último conceito define uma zona de explicitação e compreensão da harmonia, enfatizando a relação entre corpo e mente na criação e execução de padrões musicais (no trabalho de Adour, a ênfase é nos padrões harmônicos) através de "condutas estritamente ligadas a aspectos físicos e sensoriais" (Adour, 2008, p. 82) - vínculo entre intuições musicais e conhecimento internalizado da topografia do instrumento que se toca, dos movimentos musculares de diferentes partes do corpo, dos padrões sonoro-digitais relacionados a tais ideias, a tais intuições. Trata-se de "um modo de pensar - não ancorado em teorias

formalizadas, implícito e com frequência inconsciente - (...) mediado pela audição e pelo instrumento musical, (...) maneira de abordar o fenômeno harmônico [que] está a todo o tempo presente" (p. 45).

Trata-se de modo de conhecimento e fazer musical que se desenvolve à margem do aparato academicamente institucionalizado e teorizado. Ele é mediado pela combinação entre audição, conhecimento de determinado instrumento musical, imersão em espaços de amizade e de fazer música juntas/os - no caso, rodas de choro ou samba. Como lembra Adour, "um conhecimento auditivo-instrumental avançado exige anos de treinamento e inserção numa cultura musical" (p. 84), ao longo dos quais o músico se apropria auditivamente de "uma rede de módulos musicais de referência", mediados pela execução do instrumento musical que "traz consigo um sem número de dados culturais (...)" (p. 84).

Tratou-se então de formular e aplicar um procedimento didático-pedagógico amparado sobre a ideia de "zona auditiva instrumental": a *imitação (visual-)auditiva-instrumental*. Já vimos como isso ocorreu no módulo 1. Quanto ao módulo 2, se buscou reproduzir, na medida do possível, o modo como se ensina e aprende a harmonia dos sambas nas rodas: tocando e cantando, procedimentos através dos quais certas/os musicistas mostram os caminhos através da própria ação de tocar e cantar, enquanto outros buscam com eles aprender, ouvindo, imitando, executando (e vendo, quando conhecem o instrumento musical do outro, ou tocam o mesmo instrumento, podendo copiar visualmente os "desenhos", ou seja, as posições dos dedos do outro, reproduzindo-as e assimilando-as digital e muscularmente). Em tal situação, se aprende ao mesmo tempo em que se executa; se internaliza ao mesmo tempo em que se externaliza.

Para isso, o professor empregou seu próprio instrumento musical principal, o violão, e convidou um estudante cavaquinista, que tinha certo conhecimento anterior do gênero e do violão, sabendo "ler o professor", a acompanhá-lo, para servirem de puxadores para o conjunto da turma.[3] Tendo um violonista e um cavaquinista de referência, já era possível assegurar a possibilidade de imitação (visual-)auditiva-instrumental a todas/os as/os participantes que também tocassem um desses dois instrumentos. Quanto a pianistas e

3 Esse estudante tinha certa desenvoltura tanto no cavaquinho quanto no violão. Quando não conhecia a harmonia de uma canção, via o que o professor fazia ao violão e executava aquilo no cavaquinho, "lendo" a linguagem digital-visual empregada pelo professor em um instrumento e "traduzindo-a" para o outro.

instrumentistas de sopro, não teriam o recurso visual: deveriam testar auditivamente, em tempo real, a correspondência entre o que ocorria na roda e o que executavam em seus instrumentos. Por isso o (visual-) no conceito de "imitação (visual-)auditiva-instrumental" está entre parênteses: porque a visão, nesse caso, não é indispensável, como o atestam gerações de musicistas que aprendem as harmonias nas rodas cercados de instrumentos que não tocam, e cujos desenhos digitais não dominam, ouvindo e imitando o que eles fazem, com pouco, ou mesmo nenhum, apelo à visualidade. Facultou-se às/aos cantoras/es e percussionistas, que não quisessem tocar instrumentos harmônicos, que empregassem os conhecimentos trazidos do módulo 1, aprendendo a cantar e/ou percutir, acompanhando as canções enquanto eram executadas no processo de transmissão dos caminhos harmônicos.

O espaço descrito se diferencia de uma roda de samba sem finalidade didática, na medida em que adotamos procedimentos estritamente pedagógicos. Para além daqueles já descritos acima, cabe assinalar ainda os seguintes:

1. Demarcação de caminhos harmônicos recorrentes no samba; apresentação preliminar de tais caminhos; compartilhamento por escrito com as/os estudantes, através de projeção no quadro branco ao longo da aula e envio do material digitalizado;[4]
2. Seleção de diferentes sambas representativos de cada um dos caminhos harmônicos trabalhados, a serem aprendidos como exemplos da expressão de tais caminhos (estavam presentes, em diversos deles, também outras situações harmônicas, uma vez que não foram compostos com intenção didática);[5]
3. Apresentação de cada um desses caminhos em três tonalidades diferentes, antes de se iniciar a execução dos sambas representativos, de modo que as/os estudantes estivessem, de certo modo, familiarizadas/os e preparadas/os para o surgimento de cada situação harmônica em foco;
4. Execução dos sambas representativos em duas ou três tonalidades, modulando a cada repetição, para acostumar as/os participantes a tocar cada caminho e cada samba em diferentes tons.

4 Por questões de espaço, não listo os caminhos harmônicos trabalhados (14 no total).
5 Por questões de espaço, não listo os sambas trabalhados nesta parte da disciplina (24 no total).

A Unidade 3 consistiu na prática da roda de samba, aplicando os recursos aprendidos, mobilizando performance e aspectos de improvisação, combinando ausência e presença de preparação prévia. Funcionou do seguinte modo.

Primeiro, cada estudante deveria preparar, em casa, no mínimo dois sambas à sua escolha, tocando-os e cantando-os em três tonalidades diferentes (cantoras/es e percussionistas que não tocassem um instrumento harmônico deveriam preparar esses sambas com o auxílio de colegas). Como cerca de 20 estudantes estavam regularmente presentes à disciplina, isso resultou em algumas dezenas de sambas aprendidos pelas/os integrantes da turma. O professor disponibilizou uma lista ("playlist") na internet, com cerca de 70 sambas para inspirar e orientar quem precisasse, mas os sambas escolhidos não precisavam estar nessa lista.

Depois, nos dias das aulas, cada um/a puxava um dos sambas que havia preparado, e a tarefa do restante da turma (inclusive do professor) era acompanhá-la/lo do modo possível. Os sambas iam sendo emendados um no outro, e foi combinado que ninguém deveria pedir licença para entrar: bastava começar a cantar e tocar, ao intuir que fazia sentido (por qualquer razão) emendar seu próprio samba com o que estava sendo tocado. O professor também podia puxar sambas, o que ele de fato fez, em certos momentos, para manter o andamento da roda e estimular as/os participantes a entrar.

Considerações finais

A disciplina *Laboratório de Samba I* se constituiu em um espaço muito interessante de trabalho, tendo não apenas permitido a experimentação de possibilidades abertas pelos estudos realizados em nível de pós-doutoramento, mas também a materialização de um esforço de construção de caminhos emancipadores na educação superior pública, vinculando ensino de música e interesse público.

Como resultados imediatos, tivemos, do ponto de vista quantitativo: uma turma com aproveitamento de cerca de 85%; nenhuma reprovação por nota; baixo nível de evasão (três desistências em uma turma de 22 inscritas/os); elevado nível de engajamento por parte

das/dos estudantes, o que resultou em um ambiente muito bom em sala de aula e em avaliações positivas registradas junto à instituição promotora.

Além disso, ela forneceu insumos para o aprofundamento da reflexão em torno de diversos dos pressupostos teóricos sobre os quais se baseou, ensejando o enriquecimento intelectual do próprio professor. Parte disso já se nota neste artigo, que apresenta um grau de acabamento no tratamento daqueles pressupostos que o autor não possuía antes de vivenciar a experiência da disciplina.

Referências

ADOUR, Fábio. *Sobre Harmonia*: proposta de perfil conceitual. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2008.

ALMADA, Carlos. Harmonia funcional. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ARAUJO, Samuel. Samba, sambistas e sociedade: um ensaio etnomusicológico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS / Curso de Pós-Graduação em Música, 1999.

AZEVEDO, Maria Tereza Schiappa de. Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. *Humanitas*, Coimbra, vol. LV, 2003, p. 265-281.

BOLÃO, Oscar. Batuque é um privilégio: a percussão na música do Rio de Janeiro, para músicos, arranjadores e compositores. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRAZ, Marcelo (org.). Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CANDEIA e ISNARD. Escola de samba, árvore que esqueceu a raiz. Rio de Janeiro: Lidador / SEEC, 1978.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, set. 2002, p. 69-74.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, 2012, p. 61-80.

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. Plural, Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação da Escola de Música Villa-Lobos, ano 2, n. 2, [2000] 2002, p. 105-122.

KATAOKA, Emyly Kathyury. O ideário democrático e popular na educação: um inventário crítico. Marília / SP: Lutas Anticapital, 2024.

LIMA, Letícia Dias de e SILVA, Fabiany. Currículo do curso de música e formação do músico popular: um estado do conhecimento. Revista Teias, v. 22, n. especial, out./dez. 2021, p. 341-358.

LIMA, Lurian José Reis da Silva. O mistério d'O mistério do samba: o paradigma da mediação e a produção racializada de silêncios na memória hegemônica da "Música Popular Brasileira" (1960-2017). OPUS, v. 27, n. 3, set./dez. 2021, p. 1-40.

LOBO, Pitias Alves. *Núcleo de Educação Popular 13 de Maio*: uma contribuição à formação política da classe trabalhadora. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação / UFG: Goiânia, 2009.

LOPES, Nei e SIMAS, Luiz Antonio. Dicionário da história social do samba. Edição digital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LUEDY, Eduardo. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA / Escola de Música, 2009.

LUKÁCS, György. Estética. La peculiaridad de lo estético. Barcelona, México/DF: Grijalbo, [1963] 1966.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011, p. 47-59.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 2016, Campinas. Anais. Campinas / Unicamp, 19 a 21 de julho de 2016, p. 1-19.

MARX, Karl. O capital. Crítica da Economia Política. Livro I. Edição Digital. São Paulo: Boitempo, [1867] 2011.

MOURA, Roberto. No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara (coord.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: EdUFPB, 1995, p. 103-114.

PENNA, Maura e SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. Opus, v. 26, n. 3, set./dez. 2020, p. 1-25.

PEREIRA, Marcus Vinícius. Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais de 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese de Doutorado. Campo Grande: UFMS / PPG em Educação, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinicius et al. Habitus conservatorial: apropriações do conceito nos anais do Congresso Nacional da ABEM (2012-2020). In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 16 a 26 de novembro de 2021. Anais.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n. 39, jul./dez. 2017, p. 132-159.

SANTO, Spirito. *Do samba ao funk do Jorjão.* Rio de Janeiro: Sesc, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª edição. Campinas: Autores Associados, [1983] 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª edição rev. Campinas: Autores Associados, [1991] 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Livro Eletrônico. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Cyntia de Oliveira e. *O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP (Núcleo de Educação Popular)*. Dissertação de mestrado. PPG em Educação / UFSC. Florianópolis, 2008.

UFES. Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Música. Vitória, 2009, 456p.

VIEIRA, Lia Braga. A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp / Faculdade de Educação, 2000.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, set. 2005, p. 39-48.