

Batuque é um privilégio? Relato de experiência sobre ensino- aprendizagem de samba em nível superior

Comunicação

GTE 13 – Ensino Superior de Música

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

Resumo: Neste texto tenciono compartilhar, de modo teoricamente fundamentado, minha experiência ao formular e implementar disciplina em andamento, decorrente de pós-doutorado recém realizado. Será problematizado o modelo conservatorial no ensino superior de música, e relatada uma experiência desenvolvida no enfrentamento a alguns dos limites daquele modelo, a partir da incorporação de determinações dos processos de ensino-aprendizagem tais como ocorrem 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 assunto, compartilhar esforços no sentido da prospecção de caminhos para a superação dos impasses postos pelo modelo conservatorial no ensino superior de música. Isso porque, apesar do importante acúmulo já existente na área da educação musical, de uma crítica consistente aos limites, e mesmo aos fundamentos, daquele modelo, sua persistência indica a necessidade de aprofundamento da formulação crítica e do desenvolvimento de experiências práticas de enfrentamento do problema. Emprega-se no texto a revisão de literatura sobre os temas do papel da instituição escolar, do modelo conservatorial e das possibilidades de intercâmbio entre processos de ensino-aprendizagem na música popular e no trabalho acadêmico, sucedida pelo relato sucinto de uma experiência em andamento, da formulação e implementação da disciplina “Laboratório de Samba I” em curso de música em universidade federal.

Palavras-chave: ensino superior de música; ensino-aprendizagem na música popular; modelo conservatorial.

Educação superior em música: papel da instituição e projeto emancipador

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 aquisição de um conjunto de conhecimentos sistematizados acessíveis através do processo de suspensão da cotidianidade orientada por esse propósito (Lukács, [1963] 1966).

A forma sistemática de elevação da síntese à síntese é, desde o século XIX, tendo praticamente se universalizado ao longo do século XX, a escola. Sua universalização remonta ao valor da igualdade tal como entendida na Filosofia das Luzes e na doutrina liberal, uma igualdade formal que se expressa enquanto igualdade jurídica e igualdade de oportunidades. Independentemente do objetivo que se professe para a escola e o ensino fundamental, é evidente que eles cumprem, no mínimo, o papel de preparar enormes contingentes de 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 da 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 seguinte advertência:

Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Consequentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização (Saviani, [1983] 1999, p. 78-79).

Abraçar propostas antiescolares ou de desescolarização significaria menosprezar a contradição dessa instituição, que, aliás, remete à contradição do próprio desenvolvimento das capacidades criativas humanas nas sociedades cindidas em classes sociais antagônicas, e, particularmente, no modo de vida capitalista. A escola, ao mesmo tempo em que é peça importante no processo de reprodução da estrutura social vigente (Bourdieu e Passeron, 1970), “se configura como espaço de produção e socialização de conhecimentos gerais, que são ferramentas teóricas e políticas importantes para a melhor apreensão do real e superação do senso comum” (Kataoka, 2018, p. 233).

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 “estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes” (Saviani, [1983] 1999, p. 79).

Dermeval Saviani ([1983] 1999) propõe que uma “pedagogia revolucionária” (p. 67), posteriormente conhecida como “pedagogia histórico-crítica” (Saviani, [1991] 2011; Saviani, 2019; Marsiglia, 2016), deve se propor a superar simultaneamente os limites, de um lado, da escola tradicional, e, de outro lado, da assim chamada escola nova. O autor advoga que os métodos de tal pedagogia “se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”: devem estimular a atividade e a iniciativa dos estudantes sem abrir mão da iniciativa do professor; devem favorecer o diálogo dos estudantes entre si, mas trazendo também o diálogo com a cultura acumulada historicamente; devem levar em conta os interesses dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, mas “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação de conteúdos cognitivos” (Saviani, [1983] 1999, p. 79).

A superação proposta por Saviani não propõe, entretanto, uma mistura eclética entre os modelos novo e tradicional. Esses modelos, guardadas todas as suas diferenças, partiam de um pressuposto comum, que o autor propõe superar: eles tratavam a pedagogia de modo autônomo em relação à sociedade. Sua proposta, por outro lado, insiste na vinculação entre educação e sociedade como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Essa vinculação se expressa em cinco pontos ou passos que diferenciam a pedagogia histórico-crítica das formas que ela quer superar.¹

O primeiro passo é partir da prática social, reconhecendo ao mesmo tempo que há uma diferença essencial entre a posição do professor e a dos estudantes na relação pedagógica estabelecida entre eles. Assume-se que em tal relação o professor carregue consigo uma síntese (uma interpretação do objeto enquanto “rica totalidade de

¹ O autor adverte expressamente que esses cinco passos não devem ser entendidos de modo sequencial e invariável (Saviani, [1983] 1999, p. 84).

determinações e de relações numerosas” – Saviani, [1983] 1999, p. 83) que se defrontará com a bagagem sincrética dos estudantes tendo por objetivo contribuir para a elevação dela à condição de síntese.

O segundo passo é a problematização, entendida como “identificação dos principais problemas postos pela prática social”, detecção das questões que vêm sendo enfrentadas naquele âmbito e, a partir daí, que conhecimentos é necessário dominar. (p. 80)

O terceiro passo é a instrumentalização, consistindo na apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (p. 81). Esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, constituindo um estoque de teorias e conhecimentos aos quais o professor tem acesso e cujo acesso franqueia aos estudantes através de sua atividade.

O quarto passo é a catarse, noção com a qual o autor propõe superar tanto a generalização (pedagogia tradicional) quanto a hipótese (escola nova). O conceito é haurido em Gramsci, entendido como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (apud Saviani, [1983] 1999, p. 81), e aponta, em Saviani, para a “efetiva incorporação de instrumentos culturais” de modo a incidir sobre a prática social.

Já o quinto passo é o retorno à prática social, que Saviani propõe como superação tanto da mera aplicação (pedagogia tradicional) quanto da simples experimentação (escola nova).

É interessante notar que os passos propostos não têm validade apenas para o ensino fundamental. No que diz respeito à área de música, parece que a proposta de Saviani, aqui sumariada, traz um aporte bastante significativo para a prospecção de caminhos para o ensino superior, no sentido da superação do assim chamado modelo conservatorial – aproximação essa que já foi sugerida, por exemplo, por Penna (1995).

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; Espiridião, 2002; Luedy, 2009; Marques, 2011; Pereira, 2012; Queiroz, 2017; Penna e Sobreira, 2020; Lima e Silva, 2021, Pereira et al., 2021) permite sumariar as seguintes características de tal modelo:

1. prisão a supostos cânones, cujos critérios de seleção não são explicitados, pressupostos como remetendo à música universalmente superior (aquela mais diretamente derivada da prática comum europeia de concerto ou de câmara, entre os séculos XVIII e XIX), combinada a refratariedade em relação à prática musical corrente e a manifestações da música popular e das diversas músicas étnicas, consideradas, implícita ou explicitamente, de menor relevância;
2. tecnicismo, caracterizado pela busca do virtuosismo na performance como meta e pela ênfase no desenvolvimento mecânico baseado no esforço físico dirigido na coordenação refinada de movimentos;
3. dissociação do conhecimento musical entre teoria e prática, combinada à tendência à sobrevalorização do código escrito em relação ao fenômeno musical, ou seja, daquilo que está notado no papel em relação ao som, ensejando certa autonomização das regras em relação à prática musical e à capacidade de manejo do som;
4. apego a noções como talento e genialidade, privilegiando a exceção à média e confundindo com isso o caráter democrático da instituição pública, tratada de modo aristocratizante;
5. inflexibilidade na organização do ensino da música 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;
6. desconhecimento em relação a outras culturas musicais ou grande dificuldade de absorvê-las e lidar com elas, transformando-se.

Na perspectiva do ensino, modelo, *habitus* ou *ethos* conservatorial,² a assim chamada teoria musical é entendida, tratada e apresentada como um universal abstrato. A sistematização teórica de determinadas práticas, a saber, a teorização da assim chamada prática comum experimentada na Europa, marcadamente entre os séculos XVIII e XIX, 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 e o manejo consciente do material musical. Ela é apreendida, portanto, como se fosse o corpo teórico mais adequado ao aprendizado e à interpretação de toda manifestação classificável como musical. Daí deriva uma teoria que 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.

Dificulta-se assim, ou mesmo elimina-se tendencialmente, a possibilidade de que o tratamento teórico adequado de grande parte da música que se ouve, se fez e se faz, aqui e agora, no mundo, com a devida consideração de sua riqueza e particularidade, se apresente como organizador do currículo pensado de modo integrado, e não enquanto coleção desagregada de disciplinas organizadas, de certo modo, em torno do aprendizado da notação.

A consideração desses pontos pode ajudar a compreender a desconexão entre ensino e contexto musical experimentado pelas/os estudantes em sua cotidianidade, combinada à dificuldade de estabelecimento de pontes com tal contexto e de trabalha-lo de modo respeitoso e informado. Isso remete ao tratamento insuficientemente articulado da relação entre teoria e prática musical, que são não apenas trabalhadas separadamente, mas objeto de disciplinas separadas, em que as disciplinas teóricas têm amputada sua dimensão científico-especulativa e se restringem à manipulação do objeto sonoro tal como determinado pela prática canônica. Isso tem como consequência, indiretamente, que acabe ficando largamente a cargo do estudante articular, de algum modo, as informações por ele recebidas no tocante à chamada teoria musical e as variadas manifestações musicais com as quais se defronta em sua experiência, uma vez que elas fujam do material canônico trabalhado.

² As noções de “*habitus*” e “*ethos*” conservatorial direcionam o foco aos processos de reprodução da tradição conservatorial, marcando sua resiliência à inovação. Tais noções retomam o conceito bourdieusiano de *habitus*, refletindo a partir dele sobre o problema em exame. Cf. Pereira, 2012; Pereira et al., 2021.

Poderão os professores aprender com os músicos populares?

Não é de hoje que se sabe, no campo disciplinar da educação musical, que 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, Regiana 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 formais, não-formais e informais.

A autora considera a divisão da educação em “intencional” e “não-intencional”. Quanto à educação não-intencional, também chamada pela autora de “informal”, seria ela resultante de tudo o que concorre para a vida do grupo e do indivíduo, constituindo suas relações sociais, políticas, econômicas, familiares (Wille, 2005, p. 41).

Já a educação intencional se dividiria em duas variantes. De um lado, a “educação formal”, aquele “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”, tendo como exemplo típico a “educação escolar convencional” (p. 41). De outro lado, a “educação não-formal”, constituída pelas “atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas” (p. 41).

Ainda que se possa problematizar certa rigidez nas delimitações anteriormente apresentadas, elas trazem à tona os seguintes pontos importantes:

1. o escopo da reflexão do educador musical deve ser mais amplo que aquele compreendido pela sala de aula e pelo cânone, abrangendo as modalidades não-formais e informais;
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 formalmente, viabilizando sua elaboração enquanto experiência vivida.

Green retoma esses pontos quando afirma que “a sala de aula é notoriamente um local para o entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais” (2012, p. 62). Ela aponta um problema quanto à inserção da música popular nos currículos formais, indicando o limite de se trazer a música popular para o currículo sem que se tragam também as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares.

Quanto a essas práticas informais, a autora encontra cinco características principais a distingui-las da aprendizagem formal:

Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, de que eles gostam e com a qual têm uma forte identificação. (...) Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido (...). Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos (...) envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. (...) Quarta característica: a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do “mundo real”. (...) Por fim, durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. (Green, 2012, p. 68)

Note-se a ênfase da autora nos *processos* pelos quais se aprende a música popular, caracterizando a dimensão informal das modalidades de ensino-aprendizagem a ela pertinentes. Ela 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 formais de ensino da música. Nesse âmbito, coloca a ênfase em cinco aspectos, derivados das características acima enumeradas: 1. Permitir que os educandos escolham o repertório; 2. Estimular que o aprendizado ocorra por meio da audição e da imitação, mobilizando para isso também o uso de gravações; 3. Organizar o aprendizado em grupos de amigos; 4. Permitir que o aprendizado ocorra de maneira pessoal e desordenada; 5. Integrar audição, execução, improvisação e composição.

A disciplina Laboratório de Samba I

A teoria resumidamente apresentada nos pontos anteriores está na base da formulação e implementação da disciplina “Laboratório de Samba I” na universidade federal na qual leciono. Ela se segue a estágio pós-doutoral, no qual aprofundi a reflexão sobre caminhos emancipadores na educação musical, limites do modelo conservatorial, fricção e diálogo entre metodologias oriundas do espaço acadêmico e de formas populares de ensino-aprendizagem de música.³

O samba foi o gênero escolhido para tal trabalho devido, sobretudo, a dois fatores: 1. O fato de se tratar, de certo modo que não será possível aprofundar neste texto, da principal matriz da chamada “música popular brasileira”; 2. Minha experiência anterior com ele, de anos, tendo participado, de diferentes maneiras, de diversos espaços onde se cultiva o gênero, composto sambas autorais e para bloco de carnaval, e escrito sobre ele (Neves, 2013).

A disciplina “Laboratório de Samba I” já existia no projeto pedagógico do curso (PPC) em que atuo, mas não vinha sendo ofertada. 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.

Como se vê, a ênfase é técnica. As únicas informações, além dessas, eram as referências bibliográficas propostas, quase todas inteiramente voltadas a aspectos técnico-musicais. Foi possível adotar duas delas como material didático de referência, quanto a tais aspectos, no trabalho em sala de aula (Almada, 2009; Bolão, 2003).

O modo bastante abrangente como a disciplina é descrita no PPC me permitiu modelá-la partindo da reflexão e da problematização anteriormente apresentados. Para isso,

³ Para isso, foi decisivo o estabelecimento de um diálogo teórico entre os campos da educação musical e da etnomusicologia, que não será possível retomar no presente texto.

o primeiro passo foi agendar um conjunto de entrevistas com professores, músicos e dançarinos 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.⁴

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, é ela seu espaço de manifestação por excelência e é nela também que ocorrem seus momentos de renovação e transformação. Assim, a disciplina deve ocorrer em torno de uma roda de samba.
2. É necessário que a disciplina se inicie com um momento de reflexão, de situação histórico-crítica dos participantes, de modo a que não se torne mero espaço de reprodução da reificação da prática do samba, desconhecendo as tradições em que se insere, as pessoas que o criaram e praticam, suas questões, motivações, projetos, divergências, debates.
3. A disciplina deve abordar, no âmbito da roda, simultaneamente aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos do samba, sempre sob tratamento polifônico, que é como o samba de fato é tocado e aprendido por seus praticantes. Deve-se insistir neste ponto, inclusive do ponto de vista do ritmo: o ritmo no samba só faz sentido polifonicamente, e é assim que deve ser vivido, aprendido e executado. É assim também que é fruído pelos praticantes do samba.
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. Para isso, deve-se combinar a apresentação de obras e músicos consagrados com a presença de músicos mais jovens, seja sob forma de convite para aulas e palestras, seja sob forma de apresentação de seus trabalhos, seja sob a forma de demonstração dos entrecruzamentos entre o samba e diversas formas de música popular, como

⁴ 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.

o pop, o soul, o rap, o trap, estimulando também os processos criativos no âmbito da disciplina.

Estabelecidas tais diretrizes, passei a construir um conjunto pertinente de referências, tanto bibliográficas como audiovisuais. Dado o elevado número delas, trarei aqui apenas as principais, que foram diretamente trabalhadas em sala de aula. (As outras foram indicadas aos estudantes como material complementar, e disponibilizei o que foi possível em servidor de livre acesso.)

1. Bibliográficas: Araújo (2021); Braz (org.), (2013); Candeia e Isnard (1978); Lima (2021); Lopes e Simas (2015); Martins (1998); Moura (2004); Sodré (1998).
2. Audiovisuais: Roberto Moura, *Chega de Demanda / Cartola*, curta-metragem; Ivo Meirelles, *Programa Ensaio* com Fernando Faro; Jocelino Junior, *Espírito Samba*, longa-metragem; Leon Hirzsmann, *Partido Alto*, curta-metragem; Beбето Abrantes, *As batidas do samba*, longa-metragem.

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

Unidade 1: 4 aulas. Aulas expositivas combinando vídeo, áudio, textos e debate.⁵

Unidade 2: 8 aulas. Aulas em formato de roda, combinando áudio, demonstrações do professor, partituras e execução/performance. São abordados, em dois módulos, os seguintes assuntos: (1) ritmos básicos do samba, sempre tratados polifonicamente, e; (2) caminhos harmônicos básicos do samba, sempre ilustrados pelo professor com violão e voz.

Unidade 3: 3 aulas. Prática na roda de samba, pondo em prática sem preparação prévia os recursos aprendidos, mobilizando a performance, aspectos de improvisação e criação.

⁵ Na Unidade I foram apresentados e discutidos temas trazidos pelo material de referência, dentre os quais as relações entre classe social, etnia e samba – e, mais amplamente, entre cultura e sociedade. A reação das/dos estudantes foi encorajadora, indicando o acerto da inserção desse momento crítico no início da disciplina.

No momento, nos encontramos na Unidade 2, após o primeiro módulo, dos ritmos básicos do samba, e prestes a iniciar o segundo, dos caminhos harmônicos. Nesse módulo se inaugurou o aprendizado em roda, partindo da ideia de *umbigada*. É assim: há um instrumento de percussão no centro da roda, inicialmente desocupado. O professor mostra um padrão rítmico básico, e chama quem quiser vir para tocar. Auxilia essa pessoa até que o padrão esteja internalizado, e então ele será repetido diversas vezes, enquanto outros membros da turma e o próprio professor tocarão outros instrumentos 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. Temos feito entre 4 e 5 padrões por instrumento por aula, tendo percorrido o surdo, o tamborim, o reco-reco, o agogô e o tantã.

Quanto às/aos estudantes, o que foi possível recolher até o momento foi: (1) nível muito alto de engajamento por parte das/dos estudantes; (2) aulas que ocorrem de modo notavelmente descontraído e prazeroso, tanto para o professor quanto para a turma; (3) rápido aprendizado dos padrões rítmicos, experimentados sempre em grupo, construídos em ordem didática progressiva a partir do trabalho de Bolão (2003).

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) também por três notas. São elas: (1) nota individual, dada pelo professor; (2) nota para o grupo, a mesma para todas/os, dada pelo professor; (3) autoavaliação, nota dada por cada estudante a si própria/o.

Considerações finais

A disciplina “Laboratório de Samba I” tem se constituído em um espaço muito interessante de trabalho. Ela vem permitindo que se experimentem as possibilidades abertas pelos estudos realizados em nível de pós-doutoramento, e simultaneamente culmina anos de reflexão sobre o samba, incômodo com sua ausência quase total do espaço acadêmico, crítica do modelo conservatorial, desejo da construção de caminhos emancipadores no ensino

superior e uma antiga intuição, agora fundamentada teoricamente, de que o espaço acadêmico tem a aprender com o modo como as/os sambistas aprendem e vivem o samba.

Tem também me permitido problematizar certos aspectos da reflexão sobre tais assuntos, a partir da experiência prática e das questões que suscita. Trarei aqui apenas um exemplo, dentre outros possíveis.

Vimos que Lucy Green propunha, para trazer as estratégias de aprendizagem da música popular para o espaço do ensino formal, que os educandos (1) escolhessem o repertório, (2) ouvissem e imitassem, mobilizando gravações, (3) aprendessem em grupo, (4) aprendessem de forma pessoal e desordenada, (5) integrassem audição, execução, improvisação e composição.

Cada um desses aspectos é interpelado pela experiência na disciplina. (1) Não se mostrou importante para o trabalho que as/os estudantes escolhessem o repertório: elas/eles vêm se sentindo bastante à vontade com o repertório escolhido pelo professor, cerca de 70 sambas usualmente tocados em rodas, de diferentes períodos da história do samba. (2) A audição e a imitação são mesmo fundamentais, mas nós só imitamos gravações na disciplina em um segundo momento. No primeiro momento, o aprendizado ocorre por imitação do professor e dos colegas, e pela alternância de quem está no centro através do método da *umbigada*. (3) O aprendizado efetivamente se dá todo em grupo, e quanto a isso não há diferença com o proposto por Lucy Green. (4) O aprendizado ocorre combinando ordem e desordem, pois o professor propõe um caminho, e o executa no centro da roda, mas as participações da roda e de quem vem ao centro ocorrem aleatoriamente, sendo a partir daí estimuladas pelo professor para que todas/os participem e aprendam ao menos alguns fundamentos de cada instrumento. (5) A integração de audição, execução e improvisação ocorrem. Quanto à composição, não conseguimos encontrar um espaço para que ela também ocorresse de modo fluido.

Referências

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.

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.

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*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC / PPG em Educação, 2018.

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.

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.

MARTINS, Lucia Maria. *Irmãs de samba: o papel da mulher no universo da escola de samba*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ / Escola de Belas Artes, 1998.

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.

NEVES, Victor. Desde que o samba é samba... Roteiro para estudos. In: 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, p. 121-143.

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; 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.

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.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

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.