



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

“BATUQUE É UM PRIVILÉGIO. NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”. SERÁ?

- INTERFACES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A PRÁXIS MUSICAL DE RITMISTAS DO
GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA IMPÉRIO SERRANO

WLADIMIR DE OLIVEIRA MARQUES

Rio de Janeiro

2019



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

“BATUQUE É UM PRIVILÉGIO. NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”. SERÁ?

- INTERFACES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A PRÁTICA MUSICAL DE RITMISTAS DO
GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA IMPÉRIO SERRANO

WLADIMIR DE OLIVEIRA MARQUES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Monique Andries Nogueira

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

dM357" de Oliveira Marques, Wladimir
"Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio". Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano / Wladimir de Oliveira Marques. -- Rio de Janeiro, 2019.
128 f.
Orientadora: Monique Andries Nogueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
1. Ensino de Música. 2. Escola de Samba. 3. Império Serrano. I. Andries Nogueira, Monique, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"BATUQUE É UM PRIVILÉGIO. NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO". SERÁ? - INTERFACES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A PRÁXIS MUSICAL DE RITMISTAS DO GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA IMPÉRIO SERRANO**

Mestrando(a): **Wladimir de Oliveira Marques**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Monique Andries Nogueira

Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira- Presidente

Amílcar Araujo Pereira

Prof(a). Dr(a). Amílcar Araujo Pereira

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Prof(a). Dr(a). Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

À avó Dinayr *in memoriam*, minha maior professora. Mesmo no silêncio.

AGRADECIMENTOS

À professora Monique Andries Nogueira pelas portas abertas, pela generosidade, pela orientação criteriosa e por acreditar que também se “aprende samba no colégio”. Muito obrigado!

Ao professor Amilcar Araújo Pereira pelo entusiasmo e pelas preciosas sugestões no exame de projeto. Também por ter aceitado participar da banca para examinar esta dissertação.

Ao professor Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti pela alegria demonstrada ao aceitar o convite para participar desta banca, desde o exame de projeto, pelas contribuições a essa pesquisa, pela dedicação ao deslocar-se do Piauí para o Rio de Janeiro e pelo aprendizado de longa data.

Aos professores e colegas do PPGE que acompanharam a minha trajetória.

Aos colegas do GECULT pela troca proporcionada.

Aos servidores técnicos da Secretaria do PPGE pelo pronto auxílio mediante minhas solicitações.

Aos alunos e ritmistas que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Aos alunos e à equipe gestora da Escola Municipal Rosa Bettiato Záttera, especialmente ao amigo Cesar Thadeu.

À minha mãe, Silvia Helena, por ter me mostrado as alegrias da música e pelo apoio incondicional, junto com meu pai, Wladimir. À minha irmã, Vivian, pela paciência e parceria sempre que solicitada.

À Pamela pelo apoio leal e fraterno. Por ter participado da gênese desta dissertação, desde o processo de admissão ao programa de pós-graduação, e por percorrer comigo a mais extraordinária caminhada que pode haver nesse “pálido ponto azul”. Obrigado.

À minha filha, Giovana. Pela paciência, pela compreensão, pelo amor. Incondicional. Muito obrigado!

“No alto da noite do Rio de Janeiro, luminoso, generoso, o Cristo Redentor estende os braços. Debaixo desses braços os netos dos escravos encontram amparo.

Uma mulher descalça olha o Cristo, lá de baixo, e apontando seu fulgor, diz, muito tristemente:

— Daqui a pouco, já não estará mais aí. Ouvi dizer que vão tirar Ele daí.

— Não se preocupe — tranquiliza uma vizinha —. Não se preocupe: Ele volta.

A polícia mata muitos, e mais ainda mata a economia. Na cidade violenta soam tiros e também tambores: atabaques, ansiosos de consolo e de vingança, chamam deuses africanos. Cristo sozinho não basta.”

(Eduardo Galeano)

MARQUES, Wladimir de Oliveira. “Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio.” Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema a práxis musical de alguns ritmistas da bateria do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano e sua interface com a escolarização. O samba é uma das manifestações populares mais relevantes da cidade do Rio de Janeiro e sustenta um caráter demarcador de identidades sociais e étnicas ao acompanhar a trajetória de afirmação social das populações descendentes de escravos e sua luta por melhores condições de vida e trabalho na sociedade brasileira. Sob tal perspectiva, a instituição GRES Império Serrano é um patrimônio sociocultural do Brasil, servindo como polo difusor de cultura negra e impactando significativamente nas relações sociais estabelecidas ao seu redor, inclusive na rotina pedagógica das aulas de Música de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a presente investigação teve o objetivo de analisar relações existentes entre a escolarização e o fazer musical de ritmistas do Império Serrano. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo contando com diversos instrumentos de coleta de dados tais como observação, levantamento bibliográfico e entrevistas narrativas semiestruturadas. A pesquisa apresenta duas dimensões fundamentais: uma musical, em que aspectos históricos e metodológicos do ensino de música foram abordados tendo como referência as obras de Fonterrada, Prass e Green; outra antirracista, abordando referenciais como religiosidade, ancestralidade e memória sob a luz de Trindade. Aspectos referentes à educação brasileira e ao samba também foram abordados a partir de Lopes, Libâneo e Velho. Como conclusão, percebeu-se que uma prática pedagógica democrática e inclusiva, que considera o conhecimento construído e adquirido além das relações socialmente estabelecidas pelos jovens na escola - tendo em vista também as peculiaridades e especificidades do contexto cultural em que a escola se insere -, pode ser bastante exitosa na formação do aluno.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de música; Escola de Samba; Império Serrano.

ABSTRACT

The present dissertation has as its theme the musical praxis of some of the drummers of the drum's section of Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano and its interface with basic schooling. Samba is one of the most popular musical manifestations in the city of Rio de Janeiro. It is of great relevance, sustaining a character of social and ethnic identities by following the social affirmation trajectory of descendants of slaves and their struggle for better living conditions and work in Brazilian society. From this perspective, the GRES Império Serrano is a socio-cultural heritage of Brazil, serving as a black culture diffuser and impacting significantly on the social relations established around it, including in the pedagogical routine of the Music classes of a public school in Rio de Janeiro. In this sense, the present research had the objective of analyzing relations between schooling and the musical work of drummers of GRES Império Serrano. A qualitative research was carried out, counting on several instruments of data collection such as observation, bibliographical survey and semi-structured narrative interviews. Thus, the research presents two fundamental dimensions: a musical, in which historical and methodological aspects of music teaching were approached, with reference to the works of Fonterrada, Prass and Green; another antiracist, approaching references such as religiosity, ancestry and memory, according Trindade. Aspects referring to Brazilian education and samba were also approached from Lopes, Libâneo and Velho. As a conclusion, it was realized that a democratic and inclusive pedagogical practice, which considers knowledge built and acquired beyond the social relations established by young people in school, also considering the peculiarities and specificities of the cultural context in which the school is inserted, can be quite useful in student training.

KEYWORDS: Musical education; Samba school; Império Serrano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases de uma entrevista narrativa.....	64
Quadro 2: Dados de matrícula da rede municipal do Rio de Janeiro em 2019.....	73
Quadro 3: Perfis previamente definidos para as entrevistas.....	90
Quadro 4: Tipologia dos ritmistas entrevistados.....	91

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal Educação da Cidade do Rio de Janeiro.....	74
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABMI	Associação Brasileira de Música Independente
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CD	<i>compact disc</i>
COMLURB	Companhia Municipal de Limpeza Urbana
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GECULT	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura
FPPM	Fórum Paulista Permanente de Música
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GRES	Grêmio Recreativo Escola de Samba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB-EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIM	Núcleo Independente de Músicos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PL	Projeto de Lei
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SINDMUSI-RJ	Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/Rio	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SP	São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A COMISSÃO DE FRENTE.....	15
CAPÍTULO 1 – O ABRE ALAS	
DOS JESUÍTAS AOS DIAS DE HOJE – O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL.....	21
1.1 DA COMPANHIA DE JESUS AO SONHO DE VILLA-LOBOS – O CANTO ORFEÔNICO.....	22
1.2 APÓS O SONHO, O PESADELO – A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	29
1.3 NOVOS RUMOS, VELHOS HÁBITOS – A LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/1996.....	31
1.4 “MIREI NO QUE VI, ACERTEI NO QUE NÃO VI” – A LEI Nº 11.769/2008.....	34
1.5 APÓS A FRUSTRAÇÃO – A LEI Nº 13.278/2016.....	43
CAPÍTULO 2 – ALA DAS BAIANAS E A VELHA GUARDA	
DO MILAGRE ÀS PROCISSÕES – BREVE HISTÓRICO DO SAMBA E SUA RELAÇÃO COM O CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO	45
2.1 O MILAGRE ORIGINAL – O SAMBA E SUAS ORIGENS.....	45
2.2 ANTES DO MILAGRE E OS PRIMEIROS CONVERTIDOS – ASPECTOS SOBRE O CARNAVAL E FORMAÇÕES PRÉ-ESCOLAS DE SAMBA.....	50
2.3 ONDE OS BAMBAS SE REÚNEM – AS ESCOLAS DE SAMBA.....	52
CAPÍTULO 3 – O PAVILHÃO, MESTRE-SALA E PORTA-BANDEIRA	
PELO TRAÇO DE FERRO, UM RIO DE ENCANTOS E O RECANTO DOS ORIXÁS – O CAMPO DE PESQUISA.....	58
3.1 ENTROSANDO A ESCOLA – SOBRE A PESQUISA.....	58
3.1.1 HARMONIA – REFERENCIAL TEÓRICO.....	58
3.1.2 EVOLUÇÃO – METODOLOGIA.....	61
3.2 DA FREGUESIA DO MEL AO LUGAR DOS ENCANTOS – A GRANDE MADUREIRA E SUA HISTÓRIA.....	66
3.3 A SERRINHA E SEUS ORIXÁS – O GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA IMPÉRIO SERRANO.....	69
3.4 A MORADA DOS LIVROS – A ESCOLA ALVIVERDE.....	73
3.5 DOS BAMBAS AOS APRENDIZES – OS ATORES ENVOLVIDOS.....	77

CAPÍTULO 4 – O CORAÇÃO DA ESCOLA, A BATERIA	
A EFERVESCÊNCIA IMPERIANA – ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1 SURDOS – ASPECTOS DAS MODALIDADES DE ENSINO.....	78
4.1.1 SURDOS DE PRIMEIRA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO FORMAL NA REDE MUNICIPAL.....	79
4.1.2 SURDOS DE SEGUNDA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFORMAL EM UMA BATERIA DE ESCOLA DE SAMBA.....	81
4.1.3 SURDOS DE TERCEIRA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFORMAL EM UM AMBIENTE FORMAL.....	84
4.2 CAIXA, REPIQUE E TAMBORIM – SABERES E REFERENCIAIS AFRO-BRASILEIROS.....	86
4.3 REVERBERANDO A BATUCADA – ESMIUÇANDO OS DADOS.....	89
4.3.1 ENTRANDO NA AVENIDA – TIPOLOGIA DOS RITMISTAS ENTREVISTADOS.....	90
4.3.2 CHEGANDO AO RECUO – AS ENTREVISTAS.....	91
4.3.2.1 ENTREVISTANDO OS ADOLESCENTES.....	92
4.3.2.2 ENTREVISTANDO OS ADULTOS.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS – A DISPERSÃO.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE.....	122
APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
APÊNDICE B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RITMISTA JOVEM ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ALUNO/EX-ALUNO DA ESCOLA ALVIVERDE)	126
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RITMISTA ADULTO ESCOLARIZADO (QUE FREQUENTOU A ESCOLA EM ALGUMA ETAPA DA VIDA)	127
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	128

INTRODUÇÃO – A COMISSÃO DE FRENTE

Uma escola pública no subúrbio carioca, alunos com rica bagagem musical e um professor com pouca experiência encarando um gênero que não lhe era tão familiar. Dessa mistura inusitada nasceu essa pesquisa.

No presente projeto de dissertação de mestrado, a música é entendida como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação ao contexto histórico-social (WAZLAWICK, CAMARGO e MAHEIRIE, 2007). Deste modo, uma vez que o sujeito se constitui a partir de uma rede e é constituinte da mesma, faz-se necessário tecer algumas considerações.

De acordo com Zanella (1999), “todo indivíduo enquanto ser social insere-se, desde o momento em que nasce, em um contexto cultural, apropriando-se dele e modificando-o ativamente, ao mesmo tempo em que é por ele modificado” (p. 153). As manifestações culturais derivam da atividade humana conjunta, assim como as características singulares do sujeito, sendo social e historicamente constituídas. As atividades culturais estão em constante relação, havendo uma absorção entre elas. É dessa forma que as significações construídas são apropriadas pelos sujeitos que as executam para a constituição dos próprios sujeitos, como visto em Zanella (1999) e Velho (1994).

A atividade musical, enquanto integrante de determinada cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto histórico-social localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, recebendo significações que são socialmente partilhadas e sentidos singulares tecidos a partir da dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados. Logo, experiências coletivas e singulares são consideradas sempre em meio ao contexto histórico-social (WAZLAWICK, CAMARGO e MAHEIRIE, 2007).

Na relação entre a dimensão coletiva e a dimensão afetivo-volitiva é válido destacar que no conhecimento construído e adquirido, além das relações socialmente estabelecidas pelos jovens na escola, há uma variada gama de saberes e referenciais. Dentro de uma perspectiva pedagógica afro-brasileira trazida por Trindade (2006), tais saberes e referenciais podem ser implementados no currículo escolar de forma positiva, utilizando a africanidade como agente democratizador de mediação no espaço escolar, no intuito de estimular a criação, a imaginação e a investigação. Denominados pela autora como *valores civilizatórios afro-brasileiros*, dentre esses saberes e referenciais podemos destacar a circularidade, a oralidade, a musicalidade, a cooperatividade, a memória e, principalmente, a afetividade, que percorre todos os outros.

Meu envolvimento com a música tem início na infância, ouvindo as músicas preferidas de minha família e, principalmente, vendo e ouvindo minha mãe, também professora de música na rede pública, tocando piano e cantando em casa, nas escolas, na igreja. Já beirando a adolescência e após diversas tentativas frustradas de aprender piano me foi permitida a escolha de outro instrumento (a possibilidade de não seguir na música era algo inadmissível). Assim, conheci a harmônica de boca e, posteriormente, o saxofone. A partir de então, já na adolescência, comecei a acompanhar minha mãe na rotina do magistério: planejamento de aulas, pesquisa de repertório, auxílio em arranjos para vozes e/ou flautas e demais atividades inerentes à carreira docente.

À época do vestibular, Música foi a escolha. Já na faculdade, enquanto me inseria no mercado de trabalho como instrumentista, a carreira no magistério sempre foi uma possibilidade vislumbrada. Após muito refletir e sob algumas influências retornei à faculdade e em 2008 tomei posse no meu primeiro cargo público: professor de artes da rede estadual do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Também no ano de 2008 fui um dos professores fundadores do projeto “Escola de Música de Manguinhos”, parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e entidades do terceiro setor.

Meus primeiros anos na rede básica de educação pública foram primordiais na minha formação. Ali, perante uma turma de aproximadamente 35 adolescentes de sexto ano, tendo o giz como única ferramenta de trabalho, sem um aparelho de som ou instrumento musical sequer, comecei minha carreira como professor de música, dentro dos parâmetros da polivalência, na rede estadual do Rio de Janeiro.

Pouco tempo depois do meu ingresso na rede estadual, após passar pelo projeto em Manguinhos e por experiências na UFRJ e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), em meados de 2011 assumi minha segunda matrícula na rede pública como professor de educação musical na rede municipal do Rio de Janeiro. Assim, fui trabalhar em uma escola no subúrbio de Vaz Lobo, bairro vizinho de Madureira.

Já na semana de início das aulas, descobri diversos instrumentos de percussão, todos provenientes do programa *Mais Educação*, iniciativa do Ministério da Educação que consistia na oferta de oficinas de música, capoeira, reforço escolar em português e matemática, entre outras atividades, prezando pela permanência do aluno na escola em tempo integral. Perguntei à direção se eu poderia usar os instrumentos em questão. Diante da resposta positiva, planejei uma aula com a percussão.

Estava bastante animado e ansioso, pois finalmente poderia dar uma aula de música na rede básica de educação pública com instrumentos musicais disponíveis para todos os alunos. Elaborei uma aula para o 9º ano com atividades bem elementares: ritmos fáceis, poucas variações. Algo bastante fácil. No dia da aula, fomos ao auditório, fiz a distribuição dos instrumentos – surdos, tamborins, caixas, agogôs, pandeiros, pandeirolas, entre outros – e, como esperado, já começaram a tentar tocar, afinal, era a primeira vez que a turma tinha acesso aos instrumentos na escola e a animação era muito grande. Surpreendentemente, dentre os aproximadamente 30 alunos, um grupo de aproximadamente 8 alunos começou a tocar com muita desenvoltura, muita propriedade. Combinando instrumentos como surdos, caixas, tamborins e agogôs, o grupo tocou variações de samba muito bem. Alguns eram ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano (GRES Império Serrano¹), outros, alunos de oficinas do Jongo da Serrinha. Em seguida pedi pra tocarem um trecho de jongo, no que fui atendido prontamente. Ao perceber que os demais alunos tentavam participar da prática musical, abri mão da atividade que havia planejado e embarquei com eles naquela empreitada.

Por não ter tido uma formação musical ligada ao samba, desde esse dia passei a pesquisar sobre o gênero e suas diversas esferas: históricas, sociais, rítmicas e melódicas. Procurei aprender a tocar novos instrumentos e novos ritmos. Pesquisei e descobri autores e pesquisadores da aprendizagem informal em música, do samba e demais ritmos populares.

Ao longo das aulas, uma inquietação surgiu: a prática musical proveniente dos espaços de educação além da escola, quando inseridas no âmbito da sala de aula, é de grande valia. Mas o contrário? As práticas musicais do espaço escolar são formadoras? Enriquecem a prática musical desses jovens? Essa inquietação culminou na presente pesquisa.

O intuito de investigar as interfaces entre a escolarização e a prática de músicos, cuja maior parte da formação se deu em espaços além da escola, foi a gênese dessa dissertação de mestrado. Aqui, o termo escolarização corresponde a todas as relações construídas e legitimadas no espaço escolar. O recorte inicial envolvia alunos da escola em questão, ritmistas do GRES Império Serrano e do Jongo da Serrinha. Após me dar conta da dimensão da pesquisa, envolvendo dois espaços tão complexos e do tempo de duração do mestrado, decidi optar pelo² Império Serrano, deixando o Jongo da Serrinha para uma provável pesquisa futura. Logo,

¹ Doravante, o termo GRES refere-se à expressão “Grêmio Recreativo Escola de Samba”.

² Embora a opção de concordância mais comum seja com o artigo feminino, por assumir como implícita a expressão “escola de samba” atrelada ao nome Império Serrano, desde a sua fundação a escola se autodenomina usando o artigo masculino, concordando com a palavra Império. Assim, essa dissertação respeitará as raízes ancestrais do Império Serrano.

partindo das considerações supracitadas, o objetivo central do referido estudo é investigar as possíveis relações entre a escolarização e o fazer musical de ritmistas do Império Serrano.

A justificativa da presente dissertação dá-se por sua relevância tridimensional: pessoal, social e acadêmica. Pessoal, por enriquecer minha prática como docente. Como já citado anteriormente, esta pesquisa parte do meu cotidiano na educação básica. Tardif (2002) explica que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Na verdade, a prática docente integra diferentes saberes que se articulam entre si de diferentes maneiras. Sendo assim, o saber docente é definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), ou seja, temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando as marcas da experiência. Tardif (2002) valoriza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, enfatizando a importância dos saberes da experiência.

Ainda de acordo com o autor, tais os saberes provenientes de diversas fontes e articulados pelos docentes são classificados em: *saberes da formação profissional*, que corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente); *saberes disciplinares*, relacionados aos diversos campos do conhecimento, tendo origem nas disciplinas oferecidas pelas instituições e "emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes" (2002, p.38); *saberes curriculares*, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos culturais para a formação; e, por fim, *saberes experienciais*, que são aqueles cuja origem e validação se dá por meio da experiência, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição imprescindível para a prática. Dentro do presente contexto apresentado por Tardif (2002), esta pesquisa é parte de extrema relevância em minha formação como docente.

No que tange ao samba, é uma representação da brasilidade e é demasiadamente relevante nesse país de dimensões continentais e de variada cultura musical, sendo um gênero

tido como de caráter nacional. Reconhecidamente uma ferramenta de afirmação social dos negros no Rio de Janeiro, mesmo diante da discriminação e preconceito a que essa camada era submetida, conquistou o carnaval da cidade, sendo fundamental em um evento mundialmente reconhecido pela relevância artística e econômica. Tais aspectos inerentes ao samba justificam a dimensão social do presente trabalho.

Por fim, como justificativa acadêmica, existem diversos trabalhos sobre o tema *samba e ensino de música*: Conde e Neves (1984/1985), Paz (1995), Maria Cunha (2001), Rodolfo Cardoso Oliveira (2002) e Luciana Prass (2004) que trazem pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem dentro de baterias³ de escolas de samba ou de blocos carnavalescos; já Santos (1988) e Arroyo (2000) examinam práticas de educação fora do espaço escolar; Lima (2005) no traz uma etnografia que aborda as relações entre a cultura escolar e a cultura do samba. No entanto, nenhum dos estudos citados ou outro ao qual se teve acesso objetivou o contexto de investigação do presente recorte - o que foi confirmado após busca realizada na base de dados *Portal de Periódicos da Capes*. em 23/02/2019.

Ancorada ao conceito de cultura de Gilberto Velho, esta dissertação recorre aos escritos de Libâneo, ao propor o debate acerca das modalidades de ensino, além das pesquisas de Luciana Prass e Lucy Green, sobre práticas de aprendizagem. Por trazer um tema essencialmente ligado à cultura afro-brasileira, recorri ao trabalho de Azoilda da Trindade, assumindo uma dimensão antirracista.

Muitos aspectos do presente são compreendidos quando olhamos para o passado. Assim, analisar o contexto histórico-social da educação musical ao longo da história da escola brasileira é importante na tentativa de compreender as discussões trazidas nessa pesquisa. O capítulo inicial da dissertação realiza uma retrospectiva do ensino de música no Brasil, destacando o trabalho de Villa-Lobos e a implementação do canto orfeônico durante a Era Vargas, naquela que talvez tenha surgido a primeira e única política pública de ensino de música no país - a Lei 5.692/1971 - que estabelece a educação artística e seu caráter polivalente, além do processo de criação da Lei 11.679/2008, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de música.

Os dois capítulos seguintes trazem uma breve contextualização histórica do processo que culminou no estabelecimento do samba como gênero da música brasileira e na criação das

³ Sobre o conceito de bateria, segundo Nei Lopes (2004): “Num de seus sentidos genéricos, termo que designa o conjunto dos instrumentos de percussão de uma orquestra, como por exemplo, o das escolas de samba.” (p. 109)

escolas de samba, sob a perspectiva de Nei Lopes e Felipe Trotta em diálogo com outros autores. Também foram abordados a formação do subúrbio carioca, destacando a Grande Madureira, e a criação do GRES Império Serrano. Além de aspectos históricos, os aspectos metodológicos também foram trazidos nessa parte da dissertação, cuja abordagem tem como foco as características da Escola Alviverde - um dos cenários da pesquisa.

Por fim, na análise de dados, pude confirmar a hipótese inicial baseada nos escritos de Lucy Green. Terminado o processo de pesquisa, pude verificar que a adoção de práticas inerentes à música popular, de natureza informal, pode ser eficaz no contexto formal da instituição escolar, uma vez que aqueles que já possuem o conhecimento proveniente de outros espaços, por meio da oralidade e coletividade auxiliam aqueles colegas que ainda não conhecem tais práticas. De modo simultâneo, aqueles que trazem o conhecimento em questão, desenvolvem autonomia, fazendo com que as práticas e saberes aprendidos e apreendidos no âmbito da escola possam ser levados e usados em outros contextos e espaços, como em uma bateria de escola de samba, por exemplo.

CAPÍTULO 1 – O ABRE ALAS

DOS JESUÍTAS AOS DIAS DE HOJE – O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Os capítulos que seguem são um convite a uma reflexão acerca de alguns aspectos envolvendo o ensino de música na rede pública de educação. Sendo assim, é de grande relevância conhecer parte da trajetória do ensino de música na educação básica. Além disso, é feito de um panorama ilustrando a relação entre educação musical e sociedade no Brasil, com o objetivo de situar o leitor, trazendo-o a um debate sobre alguns caminhos atuais do ensino de música nas escolas brasileiras.

De acordo com Amato (2006, p.145) a “pesquisa histórica relativa à educação musical surgiu há pouco mais de uma década”, sendo objeto cada vez mais presente no cenário da pesquisa educacional brasileira. Le Goff (1998, apud AMATO, 2006) afirma que a reconstituição do passado de forma cada vez mais análoga à sua realidade desnuda a incessante procura por respostas diante de desafios atuais. Por isso, a história exerce um importante protagonismo na formação do sujeito, proporcionando-lhe novas reflexões sobre o meio em que vive e interage. Consequentemente, a fim de sustentar a contextualização histórica aqui exposta, proponho como referência o livro *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação* (2008) de Maria Trench de Oliveira Fonterrada. No terceiro capítulo desse livro, intitulado *Desenredando a trama da música na escola brasileira*, a autora ilustra um potente panorama da educação musical brasileira desde os Jesuítas do século XVI até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. O fio condutor desta perspectiva será a obra de Fonterrada (2008), mas ao longo do capítulo outros autores surgirão, dialogando com a autora citada, no intuito de enriquecer o leitor nessa condução pelos caminhos tomados pela educação musical no Brasil.

Finalmente, embora tenha sido feita uma pequena menção ao trabalho dos jesuítas, a ênfase do presente recorte corresponde ao período de 1930 a 2016 – época do surgimento de normas importantes para a história da educação musical no Brasil. O ensino de música nas escolas mantidas pela Companhia de Jesus abrirá este arco de tempo, ao passo que a Lei 13.278/16 – que promove a obrigatoriedade do ensino de música, artes visuais, teatro e dança nas escolas – o encerrará.

1.1. DA COMPANHIA DE JESUS AO SONHO DE VILLA-LOBOS – O CANTO ORFEÔNICO

As instituições escolares criadas e mantidas pelos jesuítas no Brasil até o século XVIII incorporaram o fazer musical no currículo com finalidade religiosa, tendo o rigor metodológico de cunho militar e a imposição da cultura lusitana como pilares na construção de suas práticas pedagógicas, desconsiderando a cultura e os valores nativos, dando lugar aos da pátria portuguesa. Toda e qualquer prática e manifestação musical, a partir de então, estaria subordinada à Igreja. A rotina básica seguida pelos jesuítas em suas escolas envolvia minuciosa programação das tarefas do dia, estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançadas, além do levantamento das atividades realizadas no dia anterior. Esta rotina seguia um conjunto de normas – denominado *Exercícios espirituais* – abrangendo todas as esferas da atividade humana: regras para o “bom” desenvolvimento da imaginação, para dar esmolas, para “sentir” de maneira adequada, enfim, nas palavras de Fonterrada, trata-se do “controle absoluto do psiquismo humano” (2008, p. 209). A tônica da aprendizagem era a prática exaustiva, mediante exercícios que progrediam do simples para o complexo, permitindo que a execução de determinada atividade fosse gradualmente aperfeiçoada. Dentro desses princípios filosóficos e metodológicos surge no Brasil a primeira proposta pedagógica em educação musical, fazendo com que curumins – crianças indígenas – fossem treinados a tocar música europeia.

Com a finalidade de estimular o debate e instigar o leitor a pensar a respeito da pluralidade de pontos de vista acerca da educação jesuítica, trago as palavras de Amato sobre esse período:

As primeiras informações musicais eruditas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos jesuítas. Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias. (AMATO, 2006, p.146)

O período colonial não trouxe mudanças. Assim como a educação geral, a educação musical se mantinha vinculada à Igreja, o que significava a continuação dos hábitos culturais eurocêntricos, além da permanência da prática baseada na repetição. Mais tarde, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, fugindo de Napoleão Bonaparte e seu exército, no início do século XIX, “modelos musicais europeus foram trazidos e aplicados, muitas vezes ignorando

ou impedindo práticas musicais das culturas que aqui estavam” (FIGUEIREDO, 2002, p.45). Entretanto, mudanças surgiram: a música não mais se limitava às Igrejas. Em 1813, D. João VI inaugura o *Real Teatro de São João*⁴, um espaço que passa a receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e outros gêneros (AMATO, 2006; FONTEERRADA, 2008). Apesar da secularização da prática musical, a metodologia formalmente usada para o ensino de música permanecia a mesma, ou seja, ainda era comum o ensino de música baseado em métodos progressivos, na memorização e no confronto entre propostas e metas alcançadas, sendo o repertório praticado predominantemente europeu. Paralelamente, uma revolução acontecia à margem das instituições: era consolidada no país a prática informal da música popular, rompendo com padrões disciplinares de cunho pragmático e religioso, tendo como principais características a espontaneidade e a criatividade, prezando pela habilidade instrumental e a improvisação.

Passado o tempo de D. João VI, Amato (2006) conta que poucos acontecimentos ocorreram na música brasileira. De notável nesse período, apenas a fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1845⁵, pelas mãos de Francisco Manuel da Silva – o compositor do Hino Nacional Brasileiro. Mais adiante, voltaremos a falar dessa instituição.

O primeiro documento que tinha por objetivo a institucionalização do ensino de música, apresentando os primeiros parâmetros legais para a sua realização nas escolas, foi o Decreto nº 1.331, de 1854, elaborado durante o Regime Imperial. Segundo o decreto, o ensino de música deveria se estabelecer em dois eixos: “noções de música” e “exercícios de canto”, não especificando nada além disso. Posteriormente, em 1890, foi promulgado o Decreto nº 981, legislando sobre a música nas escolas no início do período republicano. A presente norma estabelecia a exigência de formação especializada aos professores de música, além de estipular a realização de concurso público para o ingresso na carreira. Era o surgimento da profissão. No entanto, em seguida, ocorreu sua estagnação.

Já no século XX, os ecos da Escola Nova de John Dewey são reverberados no Brasil através das ideias de Anísio Teixeira. De acordo com a filosofia escolanovista, as artes, principalmente a música, deixam de ser abordadas como monopólio daqueles mais talentosos e passam a ser vistas como elemento fundamental na formação integral, devendo ser acessível a todos. Na proposta da Escola Nova, o ensino de artes não se restringia aos talentosos, aos aptos,

⁴Atual Teatro João Caetano, no Centro do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.funarj.rj.gov.br/espaco/teatro-joao-caetano> acessado em fevereiro de 2019.

⁵ Segundo Fonterrada (2008), o Conservatório foi inaugurado em 1845. De acordo com Amato (2006), a fundação se deu em 1841.

e sim a todos, contribuindo para a formação integral do aluno. Surge, aí, um espaço para o professor especialista. Todavia, enquanto o pensamento escolanovista reivindicava a democratização do ensino de música, a educação musical, por sua vez, seguia na já citada dinâmica extremamente tradicional de ensino, voltada para a prática de exercícios técnicos progressivos, para o trabalho enraizado na repetição e na memorização e para a aquisição do repertório erudito europeu.

Ao passo que a proposta de Anísio Teixeira reivindicava a universalização do ensino de artes, o Conservatório Brasileiro de Música presava pelo campo especializado. Em consonância com os recentes conservatórios europeus e americanos, com professores de formação europeia, os cursos dos conservatórios privilegiavam o ensino de instrumento, tal qual o costume da época, uma vez que prevalecia a associação ensino de música/ensino de instrumento, como sinônimos. Vale destacar que ainda não fora dessa vez que os métodos mudaram: exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e repertório eurocêntrico ainda eram a tônica do processo. Santiago e Ivenicki (2016) discorrem acerca das principais características do ensino conservatorial, ainda presentes nos dias atuais:

- Esta modalidade de ensino está fortemente baseada nos pressupostos modernos, elegendo uma determinada identidade musical como correta, subvalorizando outras;
- A segmentação da música, hierarquizando-a em tendências “populares” e “eruditas”;
- Priorização da partitura, tida como linguagem musical elitizada, vista pela instituição como a maneira primária e única capaz de representar músicas graficamente;
- Por fim, ter como objetivo principal o virtuosismo: a formação de músicos e cantores capazes de interpretar peças de grande complexidade, de acordo com o padrão ocidental eurocêntrico;

Ainda sobre o ensino especializado de música, na primeira década do século XX foi inaugurado em São Paulo o Conservatório Dramático e Musical. Inspirado no Conservatório de Paris, estabeleceu padrões artístico-pedagógicos, servindo de referência para as demais escolas especializadas no ensino de música, não só em São Paulo, mas em todo o território nacional,

sendo um marco no ensino de música no Brasil (AMATO, 2006). E é a partir das ideias nacionalistas⁶ de um de seus professores, Mario de Andrade, que paradigmas serão rompidos.

A trajetória de Mario de Andrade na instituição paulista tem início em 1911, quando aos 18 anos ingressou no Curso de Piano. Em 1913, prodigiosamente, já era professor substituto do Curso de História da Música, já tendo lecionado teoria musical e solfejo⁷ como “aluno praticante” no ano anterior (BARONGENO, 2010). Em 1922, ano em que ocorreu a Semana de Arte Moderna⁸, Mario de Andrade foi nomeado catedrático de Dicção, História do Teatro, Estética e História da Música do conservatório, posição essa exercida até 1945, quando ocorreu sua morte.

Como professor, na onda do movimento modernista, Mario de Andrade sempre prezou por um ensino de música calcado em métodos sociológicos, visando a um entendimento mais íntimo e legítimo da arte, considerada por ele um fenômeno de grande complexidade. Entusiasta do folclore e da música popular, Andrade defendia que a finalidade do conservatório paulista não deveria ser a formação de músicos virtuosos, mas sim a democratização e universalização da música Brasil adentro (BARONGENO, 2010). Assim, na década de 1920 a brasilidade começa a ganhar espaço entre os educadores musicais, substituindo as tradições eurocêntricas, em voga até então. Nesse ponto da história, surge a figura de Villa-Lobos e sua ideia de implantação do Canto Orfeônico nas escolas públicas brasileiras, a partir da década de 1930. Um marco na história da educação musical no Brasil do século XX. Nas palavras de Requião:

[...] é consenso entre os educadores musicais e pesquisadores que a prática do canto orfeônico nas escolas, como parte de uma política pública, é um marco na implementação de políticas públicas para o ensino de música nas escolas brasileiras (REQUIÃO, 2013, p.172).

⁶ Nas palavras de Lisboa (2005, p. 59) “O termo ‘nacionalismo’ consiste em uma ideologia e em um princípio político que surgiu em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, e que fundamentou a coesão dos Estados Modernos surgidos desde então. Trouxe a ideia de ‘nação’ como Estado soberano que agregaria seus membros em um território delimitado coerentemente, unidos pela história, cultura, composição étnica e língua comuns”.

⁷ Ato de cantar os intervalos musicais, obedecendo as respectivas alturas e ritmos indicados graficamente.

⁸ Mariz (2005) conta que o modernismo brasileiro não nasceu na Semana de Arte Moderna, também consagrada como “Semana de 22”, embora tal evento seja considerado como a apresentação oficial do movimento, abrangendo os diversos aspectos artísticos. Além do direito à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileiro e a estabilização de um senso de criação nacional, o movimento modernista ressaltava “o impulso unânime de cantar a natureza, a alma e as tradições brasileiras, banindo para sempre os *pastiches* da arte europeia” (MARIZ, 2005, p.145).

Nesse ponto, temos um alinhamento entre os ideais escolanovistas e o pensamento de Villa-Lobos. Monti (2015) mostra que, já na primeira década do século XX havia muitas críticas em relação ao ensino de música nas escolas públicas, considerado defasado em comparação às práticas ocorridas nas salas de aula europeias com seus ares de civismo estimulado pelas práticas orfeônicas. Sob tal perspectiva, o ensino de música nas escolas brasileiras gerava muita insatisfação pelas práticas pedagógicas e métodos usados: ora a abordagem envolvia certo nível de complexidade, pertinente apenas aos estudantes que visavam à especialização na área – como nos conservatórios –, ora a música era encarada como uma atividade recreativa, sem objetivos educacionais definidos. O ensino de música era baseado em extremos muitas vezes permeados pela aleatoriedade. A proposta de Villa-Lobos diferenciava-se do ensino musical profissional, presente nos conservatórios: ao passo que tais instituições prezavam pelo aprimoramento técnico visando à performance, o canto orfeônico tinha como intuito a democratização da prática e dos fundamentos teóricos musicais. É a pedagogia musical em diferentes abordagens.

Além da ampla difusão do ensino de música, os escolanovistas e Villa-Lobos convergiam em relação ao caráter nacionalista da proposta orfeônica. Para os entusiastas, as práticas despertariam os alunos não só para o civismo, mas também para a disciplina e o interesse pelas artes (MONTI, 2015).

Implementado⁹ através da promulgação do Decreto nº 19.890 de 1932 e assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, o canto orfeônico se tornou disciplina obrigatória nos currículos escolares no Brasil, alcançando todo o ciclo educacional e atendendo a escolas pré-primárias, primárias, secundárias, além das técnico-profissionais. Sua aplicação nas escolas seguia alguns parâmetros norteadores que Lisboa (2005) enumera em tópicos:

- a) estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b) desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c) proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
- d) incutir o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e) musicalizar todos os escolares.
- f) despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas
- g) promover a confraternização entre os escolares.

⁹ Embora Villa-Lobos tenha usado a prática orfeônica como primeira política pública de educação musical no Brasil, Monti (2015) e Lisboa (2005) esclarecem que o renomado compositor não goza do pioneirismo na modalidade no Brasil. O canto orfeônico já era utilizado como relevante ferramenta pedagógica em escolas públicas de São Paulo desde a década de 1910, pelas mãos de músicos como Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Junior, além dos irmãos Lázaro Rodrigues Lozano e Fabiano Lozano. Inclusive, segundo Fonterrada (2008), o trabalho de Fabiano inspirara a proposta villalobiana.

h) manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares [finalidade acrescentada para os objetivos do curso normal]. (LISBOA, 2005, p. 49)

Sob um programa de ensino cuja ordem de dificuldade se desenvolvia de forma crescente através das séries das escolas primárias, secundárias e técnico-profissionais, ao fim dos ciclos o aluno deveria estar familiarizado com aspectos importantes da leitura e escrita musical como: *elementos gráficos* (pauta, figuras rítmicas, notas, claves, entre outros), *elementos rítmicos* (leitura rítmica, ditados rítmicos, compassos simples e compostos, quiálteras, síncope, andamento, entre outros), *elementos melódicos* (ditados melódicos, escalas maiores e menores, solfejos, entre outros), *elementos harmônicos* (intervalos, tríades e tétrades, arpejos, tonalidades, série harmônica, entre outros), *prática orfeônica* (exercícios de respiração, afinação orfeônica, exercícios de vocalização, manossolfa falado e entoado, entre outros), *história e apreciação musical* (lendas brasileiras, audição de discos, noções de história da música, entre outros). O canto orfeônico no Brasil não tinha o intuito de formar cantores virtuosos, mas sim incentivar a experiência musical, divulgando o repertório popular, descoberto por meio de intensas pesquisas de campo¹⁰.

Segundo Fonterrada (2008), Villa-Lobos, em viagens pela Europa, conheceu métodos ativos de educação musical e se identificou significativamente com a proposta do educador musical húngaro Zoltán Kodály, especialmente a fundamentação da proposta, baseada no uso de material folclórico e popular, no ensino de música através do canto coral – democratizando o acesso ao fazer musical – e no uso do manossolfa¹¹. Entretanto, Monti (2015) destaca que não fora Kodály a influenciar Villa-Lobos, mas sim o contato com o músico Leo Kestenberg, quando o brasileiro passou por Praga na segunda metade do século XX – assim como Kodály também fora influenciado por Leo. Como argumento, Monti (2015) apresenta o conflito cronológico entre as propostas: ao passo que Villa-Lobos implementou sua proposta na década de 1930, o húngaro iniciou o trabalho nas escolas na década de 1950 (MONTI, 2015).

Monti (2015) afirma que Villa-Lobos acreditava que os jovens do Brasil precisavam de uma pedagogia musical baseada em exercícios contínuos de pulsação, sendo marchas e cantos marciais ideais para a proposta, uma vez que, ainda de acordo com o músico, o brasileiro assimilava aspectos rítmicos informal e intuitivamente com muita facilidade e sensibilidade.

¹⁰ Fonterrada (2008) afirma que diversos pesquisadores brasileiros percorreram todo o território nacional em busca de manifestações culturais como música, dança, e outras manifestações artísticas. Segundo a autora, os pesquisadores adentravam os sertões e restingas, abriam caminhos mata adentro e cruzavam rios no intuito de chegar aos mais distantes vilarejos em busca da identidade nacional.

¹¹ Conjunto de sinais manuais utilizados na prática do solfejo.

Nesse contexto, o método orfeônico difundido por Villa-Lobos foi paulatinamente sendo assimilado pela política nacionalista do governo Vargas, chegando, segundo Fonterrada (2008, p. 214), a enaltecer “a figura do ditador e a pátria” em suas ações musicais. Ainda de acordo com a autora, Getúlio Vargas percebeu a linguagem musical – aspectos rítmicos, ligados à marcação do tempo, especificamente – como relevante ferramenta de arregimentação e padronização das massas. Dessa forma, Villa-Lobos incorpora as noções de disciplina e civismo em seus objetivos, que resultavam em grandiosas apresentações públicas – e demonstrações de força e organização – que envolviam corais formados por algumas dezenas de milhares de vozes em estádios de futebol. Nas palavras de Monti:

A marcha poderia ser vista pelo governo de Getúlio como um instrumento subjetivo para a construção de um modelo de sociedade, como uma nação que anda sincronizada, em fila, passo a passo na manutenção harmoniosa do conjunto. (MONTI, 2015, p. 87)

Uma das maiores dificuldades encontradas na proposta orfeônica foi a formação de professores. Na década de 1930, foram criados no Distrito Federal os *Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico*, que consistiam em cursos de curta duração, ministrados pelo próprio Villa-Lobos, contando com a participação de músicos convidados, entre eles Lorenzo Fernandez¹². O objetivo do curso era apresentar aos docentes do magistério público conceitos de teoria musical e de técnicas referentes à prática orfeônica, visando à aplicação nas escolas públicas (LISBOA, 2005). Mais tarde, na década de 1940, o governo Vargas tornou obrigatória a participação dos docentes nos cursos, já implementados nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Todavia, as dimensões quase que continentais do país, além da má qualidade das estradas, impedindo o deslocamento, tornou o cumprimento de tal exigência algo inalcançável (FONTERRADA, 2008).

Em meio ao polêmico envolvimento do projeto orfeônico com as políticas varguistas do Estado Novo, Villa-Lobos sofreu diversas críticas. Por outro lado, a atuação do maestro é de extrema relevância no cenário educacional brasileiro, uma vez que nos deixou como legado a primeira – e única, como veremos ao longo deste capítulo – política pública de ensino de música no país.

¹² De acordo com Monti (2016), Lorenzo Fernandes foi um dos mais importantes colaboradores de Villa-Lobos na iniciativa orfeônica. Renomado compositor e professor de música, ao passo que Villa-Lobos tinha livre trânsito entre as autoridades governamentais, Lorenzo “era o intelectual que elaborava concepções e estruturas para o avanço da música nas escolas” (MONTI, 2016, p. 237) e, por outro lado, Heitor era o artista que conseguia notoriedade e trânsito entre os gestores da educação pública e governantes da Era Vargas para efetivação das propostas musicais e pedagógicas.

1.2. APÓS O SONHO, O PESADELO – A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A presença da música vocal na rede pública de ensino, instituída pela política supracitada, possibilitou a expansão da música entre a população brasileira por gerações, democratizando e valorizando aspectos da cultura do Brasil. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 de 1961, elimina o termo Canto Orfeônico, dando lugar à expressão Educação Musical. Esta mudança se deu por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62 e, provavelmente, tenha ocorrido na intenção de demarcar uma espécie de rompimento com as políticas presentes no período varguista, já que há controvérsias em relação à sua gestão. Apesar da mudança na nomenclatura, não houve mudanças significativas na abordagem do ensino de música nas escolas em relação à prática orfeônica.

Paralelamente ao que ocorria nas escolas públicas, havia um movimento crescente de aproximação entre músicos brasileiros e a educação musical. Artistas como Anita Guarnieri, Sá Pereira, Gazzi de Sá e Lorenzo Fernandes, dentre outros, eram conhecedores e entusiastas do trabalho de autores que revolucionaram a educação musical europeia desde as primeiras décadas do século XX, como Jacques Dalcroze e Carl Orff. Essas novas tendências tinham como base a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, incentivando a prática musical, o uso do corpo e a ênfase no aprimoramento da percepção auditiva através de jogos e brincadeiras, do uso de instrumentos de percussão e do convite à criação e improvisação, estimulando a espontaneidade, em oposição à proposta villalobiana. Contudo, apesar de estarem em sintonia com as correntes metodológicas e procedimentais em relação ao ensino de música mundo afora, os brasileiros citados atuavam em escolas especializadas, dentro do contexto conservatorial, atingindo a rede pública de ensino apenas indiretamente, e ainda assim apenas nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Ainda sob tal perspectiva, é de grande valia trazer ao presente trabalho o nome do professor alemão Hans-Joachim Koellreuter, contemporâneo à política orfeônica – chegou ao Brasil em 1937, sendo o principal expoente do movimento “Música Viva”. Sob o lema “combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade” (MATEIRO, 2006, p.115-116), o movimento teve o apoio de músicos como Cláudio Santoro, Edino Krieger e César Guerra Peixe, e prezava por uma educação musical baseada na criação, na função social do criador, na coletividade e na contemporaneidade como elemento renovador.

Após a implementação da Lei nº 4.024/61, por volta da segunda metade da década de 1960, decorrente de um modelo socioeconômico desenvolvimentista em implantação no país, podemos observar o surgimento de uma tendência tecnicista na educação brasileira. A partir de então, o golpe empresarial militar favorece a implementação de um mercado de consumo e industrialização de hegemonia estado-unidense. Sob tal perspectiva, a educação brasileira passa por uma reforma que a ajusta ao âmbito da sociedade industrial, que percebe como função primária da escola preparar para o trabalho e para o consumo. Assim, tomemos as palavras de Laval (2004) que mesmo aplicadas à cena europeia são certas quando empregadas à conjuntura brasileira: “a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico” (LAVAL, 2004, p. 43).

No presente contexto e sob tais ideais, a Lei Federal nº 5.692/1971 traz uma gigantesca reviravolta no ensino de música nas escolas: por meio do artigo 7º, regulamenta a “Educação Artística” no currículo escolar no ensino de 1º e 2º grau, ancorada sobre a prática polivalente do ensino das artes, ou seja, um único professor responsável por ministrar aulas abrangendo as diversas linguagens artísticas (música, artes plásticas, teatro e desenho). A experiência impossibilitou o estabelecimento de qualquer proposta consistente para a presença das artes na escola, resultando em diversos problemas. A formação do professor polivalente mostrou-se extremamente ineficaz, gerando docentes com muitas deficiências na abordagem das linguagens, cujas complexidades e especificidades não eram contempladas por não haver tempo hábil para maior aprofundamento nos assuntos trabalhados. Essa proposta resultou na superficialização de conteúdos artísticos na escola.

A defesa da educação artística se dava por meio do conceito modernista: pesquisa e experimentação. Esta proposta está essencialmente ligada à liberação das emoções e à valorização do folclore e da música popular, além da interação com outras linguagens. Curiosamente, a proposta se alinha às correntes experimentais de educação musical ao se apoiar nos princípios da criação e improvisação, no entanto, essa aproximação se dá apenas ideologicamente, pois a proposta caracterizava-se pela ausência de planejamento e objetivos definidos, além da aleatoriedade, ficando a escolha e desenvolvimento das atividades a cargo dos discentes, deslegitimando o lugar das artes na escola, dando vez à sensação de pseudoliberalidade. Fonterrada (2008) destaca que a presente ideia era comum às escolas durante as décadas de 1970 e 1980, época da ditadura empresarial militar. A autora nos convida a refletir acerca da educação artística como provável válvula de escape à repressão do pensamento, isto é, o momento em que a escola concedia uma trégua à liberdade de expressão.

1.3. NOVOS RUMOS, VELHOS HÁBITOS – A LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/1996

Em 1988, após mais de duas décadas sob uma ditadura, foi promulgada a Constituição Federal. A chegada da década de 1990 trouxe a globalização do capital, impactando em mudanças significativas nas relações trabalhistas. Estrategicamente, a redefinição do papel do Estado e das políticas por ele geridas torna-se pauta política e econômica. É o início do processo que culminou na reforma do Estado brasileiro. De acordo com ideias de cunho neoliberal, essa reforma tinha por objetivo legitimar e disseminar a ideia de que a ineficácia do Estado é o principal agente causador dos problemas das sociedades ocidentais, justificando as medidas neoliberais. Sob este ponto de vista, as consequências das relações capitalistas são ressignificadas, uma vez que o grande causador das crises é o ente estatal (DIAS, 2010).

A reforma é norteadada pela iminente diminuição do aparelho estatal por meio de mecanismos como a privatização e a terceirização. Deu-se no país, em meados da década de 1990, um forte processo de privatização de empresas estatais e bancos públicos. A maior parte dessas instituições foi notoriamente negociada a preços abaixo de seus valores de mercado, sendo vendidas sob financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Todo esse processo retirou do Estado o lócus de executor de políticas, resultando na separação entre formulação e execução de políticas públicas, concedendo essa função à iniciativa privada. O papel do Estado – que outrora incluía a formulação, implementação e execução de políticas sociais – além da participação no mercado por meio de empresas estatais, se submeteu ao capital, reduzindo significativamente o orçamento voltado a segmentos da sociedade que não indicam investimento produtivo, como saúde, educação e moradia, por exemplo. A reforma reposiciona o lugar do Estado (DIAS, 2010).

As mudanças trazidas pelo conceito de Estado Mínimo requereram ajustes nas políticas educacionais. Logo, as ações reformistas que afetaram o aparato estatal também chegaram à educação. Em dezembro de 1996 foi homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Federal nº 9.394, estabelecendo reformas em todos os níveis de ensino do país.

A nova LDB manteve a obrigatoriedade da presença do fazer artístico na escola, no entanto trouxe mudanças terminológicas. A partir da promulgação desta lei, o termo Educação Artística dá lugar ao termo Arte, permanecendo o caráter polivalente do componente curricular, originando acaloradas críticas e debates por não oferecer aos atores do espaço escolar um aprofundamento nas peculiaridades das linguagens artísticas envolvidas, tampouco indicar

quais áreas¹³ deveriam ser abordadas neste ensino e qual tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino do componente curricular.

Novos princípios norteadores para a abordagem curricular da educação básica vieram com a nova LDB: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consistiam em propostas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaboradas entre 1997 e 1999, visando servir como referencial comum facultativo a todos os estados brasileiros. Em relação ao trabalho com arte, os PCN buscaram inspiração na *Proposta Triangular do Ensino da Arte*¹⁴, de Ana Mae Barbosa, apresentando aspectos pertinentes aos caminhos, conteúdos e critérios de avaliação, com a finalidade de ampliar o horizonte dos professores, concedendo à escola autonomia na oferta das linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, considerando aspectos regionais e culturais e recomendando que os alunos tenham contato com a maior oferta de linguagens possível, respeitando as nuances de cada uma delas (BRASIL, 1997).

Sobre a Proposta Triangular: “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1997, p.49). Nesse sentido, Penna se mostra entusiasta da proposta, mas aponta algumas falhas presentes nos PCNs:

Com os eixos norteadores adotados, os PCN-Arte colocam-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino de arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque os Parâmetros são bastante recentes: os PCN para as 5a a 8a séries completaram 2 anos de seu lançamento oficial no Palácio do Planalto em outubro de 2000 – e não chegaram de imediato a todas as escolas do país (PENNA, 2012).

A autora também aponta possíveis falhas na aplicação metodológica da proposta, de acordo com os PCN:

¹³ Só em 2016, vinte anos após a promulgação da LDB, por meio da Lei Federal nº 13.278 foram incorporadas à letra da Lei as linguagens que constituem o componente curricular Arte. São elas: música, dança, teatro e artes visuais.

¹⁴ Segundo Rizzi (2002, p.67-69), a Proposta Triangular parte de três ações básicas: “1. *Ler Obras de Arte*: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos [...] 2. *Fazer Arte*: ação do domínio da prática artística, como, por exemplo, o trabalho em ateliê. [...] 3. *Contextualizar*: ao contextualizar, estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino”.

Ressaltamos o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica (PENNA, 1999, p. 62).

Embora reconheça a eficácia das três diretrizes, Penna (2012;1999) admite os riscos envolvidos em sua aplicabilidade, destacando a falha no alcance das políticas públicas em educação, as lacunas presentes na formação dos professores, além da predileção pela análise de obras já consagradas em detrimento ao trabalho de artistas regionais, fugindo da proposta original dos PCN. Outra preocupação de Penna (1999, p.63) em relação aos PCN é a visão romântica da arte, “como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções”, subordinando aspectos relativos à comunicação – arte como linguagem – a uma mera expressão de sentimentos. Ora, é a comunicação se restringindo à empatia e ao contato emocional, negligenciando os princípios culturais, sociais e históricos da arte.

Ainda que explicita em seu texto a importância da arte na formação humana¹⁵, os PCN não trazem uma definição concreta a respeito da abordagem da música (e demais linguagens) em sala de aula, além de não especificar a natureza da formação do professor de arte, se polivalente ou específica em uma linguagem:

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCN para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. (PENNA, 2012)

A LDB nº 9.394/1996 indica um passo importante em relação ao ensino da arte na escola, devolvendo ao componente o caráter curricular, ao contrário da legislação anterior que não a reconhecia como disciplina. Todavia, a mesma LDB dá margens às mais diversas interpretações por parte dos entes federativos Brasil afora, o que prejudica a ação das escolas na oferta de atividades artísticas. Estas questões ultrapassam a alçada da escola, uma vez que

¹⁵ Segue trecho: “A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana; A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos; O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem; A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: ‘Já pensou se fosse possível?’”(BRASIL, 1997, p.28-30).

demandam a iniciativa da autoridade pública¹⁶ e, ao passo que o ente público não oferece espaço para uma reflexão crítica e uma pesquisa sistemática a respeito do papel da arte na escola (na forma de uma política pública, talvez), a disciplina continuará negligenciada a um espaço secundário, desprovido de relevância. Ademais, podemos concluir que os PCN carecem de diretrizes concretas a respeito da abordagem do trabalho com música no dia a dia das escolas brasileiras.

Mesmo com o reconhecimento das especificidades das linguagens presentes nos PCN, a tônica da prática artística na escola ainda era a polivalência, o que gerava algumas idiossincrasias. Temos como exemplo editais de concursos públicos para o magistério. Algumas redes de educação do Rio de Janeiro, como a rede estadual e as redes municipais de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, ainda hoje promovem concursos para a carreira polivalente na docência de Artes, fazendo com que professores egressos dos cursos de licenciatura em música resolvam questões referentes a outras linguagens. Contudo, algumas redes municipais também do estado do Rio de Janeiro - como a rede da capital e a rede municipal de Mesquita na Baixada Fluminense - realizam concursos segmentando às carreiras, ou seja, as especificidades das formações dos candidatos são respeitadas.

1.4. “MIREI NO QUE VI, ACERTEI NO QUE NÃO VI” – A LEI Nº 11.769/2008

Desde a década de 1970, a legislação educacional brasileira estabelece um espaço para a arte e suas variadas linguagens na rede regular de educação básica. Entretanto, desde o fim da política orfeônica, não havia garantia curricular da oferta do ensino de música. Fato que mudou a partir de um movimento setorial da sociedade civil com o surgimento da Lei nº 11.769. Sancionada em agosto de 2008, a lei altera a redação do Art. 26, da LDB nº 9.394/96, ao acrescentar o §6º dispondo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”¹⁷ (BRASIL, 2008).

A respeito do processo que resultou na sanção da Lei 11.679/08, Radicetti Pereira (2010) nos traz um detalhado relato histórico e documental de toda a trajetória, da gênese à

¹⁶ O artigo 10 da LDB 9.394/96 afirma ser de responsabilidade do Estado “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

¹⁷ A Lei nº 9.394/96, em seu Art. 26 §2º determina a obrigatoriedade do ensino da arte como componente curricular (BRASIL, 1996).

sanção presidencial. Como testemunha ocular e parte integrante do grupo de trabalho que culminou na supracitada lei, o autor afirma que as ideias acerca da legislação em questão surgiram no ano de 2004, quando por intermédio da FUNARTE, o Ministério da Cultura instalou as Câmaras Setoriais para as artes, já apontando a interlocução junto à sociedade civil, representada por associações informais de músicos organizados em fóruns de cunho estadual e nacional. Sobre os objetivos do Ministério da Cultura, Radicetti Pereira nos elucida:

acolher, dessas instâncias de representação da classe, as propostas de políticas públicas para música que, uma vez pactuadas com representantes de outros elos da cadeia produtiva da música, integrariam o futuro Plano Nacional de Cultura (RADICETTI PEREIRA, 2010, p.1).

A partir das discussões – e tensões – geradas pelo processo em andamento, no ano de 2006, membros do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro deram origem a uma nova associação informal: o Núcleo Independente de Músicos (NIM)¹⁸, antecipando-se às formações das Câmaras Setoriais. Na primeira reunião do NIM, é fundado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, com o intuito de estabelecer interlocução política com o Poder Legislativo, para tratar questões relativas à música. Prontamente o GAP inicia um movimento com o objetivo de incluir a Música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social, estabelecendo um espaço de diálogo e uma pauta política para a música no Senado.

Em maio de 2006 foi realizada uma audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado discutindo a temática. Anteriormente, também em maio de 2006, foi realizado o Seminário “Música Brasileira em Debate” com a finalidade de dar à música um papel de destaque nas questões sociais nacionais, justificando seu espaço na agenda política brasileira. O Seminário mobilizou diversos setores da sociedade, contando com a participação de músicos, compositores, educadores musicais, deputados e senadores, além de várias entidades ligadas à música, dividindo-se em quatro mesas temáticas (RADICETTI PEREIRA, 2010): 1) *Identidade e Inclusão Social*; 2) *Educação Musical e Difusão*; 3) *Música, economia e política internacional*; 4) *O poder legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da música para a transformação do indivíduo e do país*. Durante o evento, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) toma conhecimento da atuação do GAP, fato que, de acordo com Radicetti Pereira (2010, p.43), posteriormente resultaria no “elo capital para a construção do Projeto de Lei pela volta da Educação Musical nas escolas”.

¹⁸ Algumas das entidades geridas pelo NIM: Fórum Paulista Permanente de Música FPPM, Associação Brasileira de Música Independente – ABMI, Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro – SindMus-RJ e Rede Social da Música (RADICETTI PEREIRA, 2010).

Após uma articulação que resultou na inserção da música na Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social do Senado, o GAP encaminhou à Comissão de Educação, Cultura e Esportes da referida casa legislativa, na qual a nova subcomissão era filiada, “a convocação de uma Audiência Pública destinada a debater questões tributárias da indústria musical brasileira” (RADICETTI PEREIRA, 2010, p. 46). A referida audiência foi realizada em julho de 2006, discutindo questões tributárias como a equiparação do CD ao livro para fins de isenção fiscal, revisão da tributação para importação de instrumentos e equipamentos musicais. Outrossim, criou-se um *Fundo de Fomento* à atividade musical custeado por um percentual da receita da indústria fonográfica, uma vez que a desoneração fiscal proposta pelos itens anteriores exigiria uma contrapartida.

No decorrer da sessão, ocorreu um fato emblemático: o senador Saturnino Braga (RJ), anuncia à audiência, em caráter informativo, a intenção da Subcomissão ali reunida em discutir “a volta da educação musical às escolas brasileiras” (RADICETTI PEREIRA, 2010, p.47). As palavras do senador em sessão ordinária indicam o compromisso público perante a sociedade, assumido pela Comissão, em discutir os termos relativos à volta da educação musical às escolas, dando protagonismo à pauta e uma relativa independência dentro do movimento original. Daí em diante, optou-se por uma nova audiência pública para abordar questões inerentes à educação musical, levando o GAP a estabelecer um Grupo de Trabalho (GT) para discutir assuntos ligados à área em questão. É o ingresso da ABEM no movimento.

Nesse ponto, trazemos à discussão Sobreira (2012) e sua análise do cenário envolvendo o processo que resultou na Lei nº 11.769/2008. De acordo com a autora, embora a educação musical tenha sido incluída na pauta, não era o foco principal, mas sim assuntos mercadológicos ligados à música. Contudo, ao longo do processo o ensino de música adquiriu status de prioridade quando “o anseio de alguns políticos gerou a preferência pelo assunto da educação musical, tendo sido esta causa muito bem acolhida dentro do grupo que, inicialmente, priorizava outros aspectos” (SOBREIRA, 2012, p.124). A professora também destaca que os educadores musicais aderiram à campanha com o propósito de mudar as diretrizes legais que ainda davam respaldo a Estados e Municípios na realização de concursos de caráter polivalente. Ao longo da campanha, ocorreu uma centralização na questão da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, sendo tal entendimento visto como eficaz ferramenta de convencimento junto à opinião pública, por difundir a ideia de que a linguagem musical estaria fora das escolas, ainda que de alguma forma, tal modalidade fosse contemplada no âmbito das artes.

Apesar da divulgação da ideia de que era discutida a “volta do ensino de música às escolas brasileiras”, é preciso elucidar que tal expressão não é correta, uma vez que, legalmente, a música jamais foi extinta nas escolas. Tanto a Lei nº 5.692/71, que regulamenta a Educação Artística, quanto a LDB nº 9.394/96, que estabelece a Arte como disciplina curricular, prezaram pela manutenção do ensino de música nas escolas, ainda que inserido na dinâmica polivalente do ensino de artes. Ocorreu um enfraquecimento na oferta de tal modalidade, mas não a extinção, uma vez que a música era oferecida em algumas escolas. Contudo, talvez como estratégia política no intuito de legitimar o ensino de música e sua implementação como disciplina escolar, foi lançado nessa época o *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*. Elaborado pela professora Luciana Del Ben, já no título remete à ideia da não oferta de educação musical nas escolas brasileiras. Ideia reforçada nas linhas transcritas a seguir:

A atual LDB-EN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas (Trecho do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas *In* FIGUEIREDO, 2007).

No que tange à polivalência, o documento também contempla a reivindicação dos educadores musicais em relação aos editais de concursos públicos oferecidos em Estados e Municípios por todo o Brasil. Como justificativa, aponta a incoerência entre a formação realizada nas universidades brasileiras e as demandas do campo:

Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, quando a Universidade já possui formação de professores específica em cadauma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. (Trecho do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas *In* FIGUEIREDO, 2007).

Durante a divulgação da audiência em que seriam discutidas as bases do retorno da educação musical às escolas, o próprio Senado institucionalmente anuncia que um dos itens a serem levantados no evento em questão é a obrigatoriedade da música como disciplina do currículo escolar. Sobreira (2012) observa que, a princípio, buscava-se uma solução para a

ambiguidade que respaldava o ensino polivalente, reconhecendo também as especificidades das demais linguagens artísticas e, em seguida, surge a obrigatoriedade: uma clara demonstração de “proteção da comunidade disciplinar do ensino da música em defesa de sua disciplina escolar” (SOBREIRA, 2012, p.125).

A respeito da exigência do ensino de música, a educadora musical Maura Penna, em entrevista para Sobreira (2012), nos alerta que um mecanismo legal por si só não garantiria a possibilidade de oferta de um bom ensino de música, pois, muitas vezes, no intuito de cumprir uma determinada exigência legal, agentes públicos e privados falham ao fiscalizar aspectos referentes à ministração de um bom ensino. A professora também nos faz lembrar acerca do Canto Orfeônico, citando que foi uma experiência de grande importância e relevância à época, mas em um contexto social divergente do atual, uma vez que a escola à época era elitista, de difícil acesso, sendo frequentada por apenas um quarto dos brasileiros, nas melhores perspectivas. Portanto, defender a obrigatoriedade do ensino de música tendo como base a política orfeônica e a escola das décadas em que a mesma esteve em vigência, significaria ignorar o contexto educacional, social e político do país atual, indicando uma visão rasa, com objetivos utópicos.

Em outubro de 2006, ocorreu a Audiência Pública que tratou exclusivamente da temática educação musical. Através do GT de Educação Musical, o GAP foi incumbido de propor a redação do texto alterando a LDB. Após pequenas alterações meramente formais, o texto seguiu para votação no Senado como o PL¹⁹ 343/2006, de autoria do senador Saturnino Braga. No entanto, Radicetti Pereira (2010) narra que às vésperas da votação, surgiu uma surpresa: havia um PL anterior versando sobre a mesma matéria. Ademais, após consulta à área técnica do Senado, o GAP foi informado que o PL 330/2006, de autoria da senadora Roseana Sarney (MA), tinha redação idêntica ao projeto de Saturnino, elaborado junto ao GT do GAP, sendo mais antigo que o PL 343. Logo, devido a razões procedimentais, o PL 330 teria prioridade na votação, por ter sido apresentado em data anterior e possuírem a mesma materialidade. Assim, por apresentar a mesma redação do PL 343, todos os envolvidos concordaram com a tramitação²⁰ do PL 330, que seguiu para a Câmara dos Deputados.

¹⁹ Projeto de Lei (PL).

²⁰ O processo de tramitação do PL que culminou na Lei 11.679/2008 foi repleto de acontecimentos e complexidades que fogem ao escopo da presente dissertação. No entanto, o trabalho de Radicetti Pereira (2010) é extremamente rico nesse sentido.

Em janeiro de 2008, o projeto foi recebido na nova casa legislativa como PL 2.732/2008, tendo como relator o deputado Frank Aguiar (SP). Imaginando que a tramitação do processo junto à Câmara dos Deputados seria mais difícil, o GAP criou o movimento *Quero Educação Musical na Escola*, com o intuito de divulgar exponencialmente junto à população a tramitação da Lei, conquistando a simpatia dos mais diversos setores da sociedade e gerando uma resposta da imprensa que pudesse mobilizar positivamente os congressistas. Em maio do mesmo ano, o relator apresentou o texto de relatoria do PL, sendo aprovado logo em seguida, no mês de junho. Em agosto, o projeto foi sancionado com veto ao Art. 2º pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, tornando-se a Lei nº 11.769/2008, publicada no Diário Oficial da União em 18 de agosto de 2008 e sendo incorporada à LDB 9.394/1996 com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”²¹ (BRASIL, 2008). A Lei determinava o prazo de três anos para que as redes se adaptassem às suas exigências.

Podemos observar que a redação da referida lei contempla a obrigatoriedade da presença dos conteúdos de música no currículo escolar por meio do ensino da arte, não regulamentando o caráter obrigatório da inserção da disciplina Música no currículo, ainda posicionando a educação musical num estado de subordinação à polivalência, o que nos faz concluir que a campanha pela obrigatoriedade do ensino de música nas escolas tornou-se o centro do projeto do GAP, ganhando visibilidade, deixando para trás as questões inerentes às relações sociais e econômicas da música. Os educadores musicais também tiveram suas demandas frustradas, ao passo que a polivalência permaneceria pautando editais de concursos públicos Brasil afora. Cabe aqui uma pertinente conclusão de Sobreira (2012) em relação à postura do GAP:4

ao assumir o slogan ‘Quero Educação Musical na Escola’, os professores de música se valeram deste apoio ideológico por ele ser de mais rápida aceitação junto à sociedade. Em minha opinião, a consequência deste ato foi o afastamento do propósito inicial, que visava o fim da polivalência. (SOBREIRA, 2012, p.131).

Já em relação ao veto do Art. 2º, que dispunha “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”, a Presidência da República apresentou ao Senado Federal as seguintes razões:

²¹ A Lei nº 9.394/96, em seu Art. 26 §2º determina a obrigatoriedade do ensino da arte como componente curricular (BRASIL, 1996).

é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, 2008).

O veto causou grande repercussão entre os profissionais e especialistas da área. O artigo vetado frustrou o principal objetivo da maior parte dos educadores musicais ao apoiar a iniciativa: a obrigatoriedade do profissional habilitado – o licenciado em música – para atuar no ensino de música. Sobreira (2012, p.88), destaca que “fica clara a existência de uma disputa a respeito do tipo de profissional que deve ser qualificado para trabalhar com o ensino de Música nas escolas regulares”. A autora ainda aponta que o veto indicaria uma abertura legal para que as aulas de Música pudessem ser ministradas, na educação básica, por profissionais não habilitados em cursos de Licenciatura, sob a argumentação de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. Figueiredo (2010) destaca a obrigatoriedade da formação superior em curso de licenciatura para atuação na educação básica, instituída no Art. 62 da Lei 9.394/96:

A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica. Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. É importante deixar claro que estas considerações são feitas para

os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos (FIGUEIREDO, 2010, p. 5)

Outra questão, trazida por Radicetti Pereira (2010, p.101), aponta a “necessidade de flexibilizar as contratações de professores, como uma medida excepcional para fazer frente à demanda criada subitamente pela sanção da Lei”. Esta justificativa possibilitaria a aplicabilidade da lei, dada a baixa oferta de licenciados em Música. Sobre o binômio demanda/oferta envolvendo professores, Nogueira (2012) afirma que

Um pequeno exemplo desse problema pode ser identificado na cidade do Rio de Janeiro. Sua rede pública municipal é a maior da América Latina: segundo informações presentes no sítio da própria prefeitura, são 685.279 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, distribuídos em 1.513 instituições (escolas, creches e espaços de desenvolvimento infantil). No entanto, na cidade do Rio de Janeiro, há apenas três cursos de licenciatura em Música, dois em universidades públicas e um em centro universitário da rede privada. A oferta de vagas no último vestibular, somando os três cursos, não alcançava nem mesmo uma centena. Levando em consideração que muitos ingressantes não chegam a concluir seus cursos, outros investem nas suas carreiras como músicos e ainda outros optam pelo trabalho exclusivo em escolas especializadas, o número de licenciados que se direciona para a escola básica é ainda mais insignificante. Diante da disparidade entre a demanda e a oferta, é fácil perceber que nem em médio prazo, caso não haja uma ampliação destas vagas, a pretensão de se contar apenas com os licenciados em Música é irrealizável (NOGUEIRA, 2012, p. 618)

Nesse contexto, uma vez que a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental são professores licenciados em Pedagogia (NOGUEIRA, 2012; FIGUEIREDO, 2010), Nogueira (2012) aponta como possível solução para a escassez de profissionais na área, a formação em música do professor generalista. A autora comenta sobre a cooperação entre professores generalistas e licenciados como a alternativa mais produtiva e eficaz na implementação da música na escola. Ainda sob a perspectiva da parceria, Nogueira (2012) e Sobreira (2008) afirmam que a integração e o diálogo entre instituições formadoras e escolas da rede básica representam uma solução consensual a respeito dos caminhos em direção a um bom ensino, proporcionando também, além da formação docente inicial, a formação continuada aos profissionais que já atuam nos referidos espaços. Ademais, tal iniciativa aproximaria os futuros docentes de uma escola real, ao contrário da já tradicional cultura conservatorial inerente aos jovens licenciandos em música

que após formados buscam uma “atuação idealizada: classes de poucos e motivados alunos, vasto material didático, instrumentos, aparelhos de som” (NOGUEIRA, 2012, p.618).

Ainda sobre o tema, de acordo com a última versão das *Orientações Curriculares* (2016) para o ensino de Música na rede municipal do Rio de Janeiro:

Do 1º ao 5º anos, a música deverá estar presente e imbricada no cotidiano curricular, independentemente de um horário estipulado para ela ou desenvolvida sob a responsabilidade do professor especialista. Nestes anos iniciais da escolarização, importa a ênfase na exploração e experimentação das sonoridades, isto é, as qualidades dos materiais sonoros e seus gestos expressivos. Nesses anos iniciais, a expressão não está fragmentada na criança que, em sintonia com o seu modo de perceber, expressar e comunicar, vivencia a imaginação criadora e a imaginação reprodutora (memoriza, relaciona, armazena, estoca ideias musicais), construindo o mundo real e o mundo do faz de conta. Assim, a relação da criança com a música deve ser encarada como ato expressivo sem necessariamente implicar em um produto sonoro, fluente e acabado (PCRJ, 2016, p. 4)

Muitas são as discussões e análises possíveis a respeito das possibilidades e limitações impostas pela Lei 11.769/2008, porém a lei em questão pode ter sido uma abertura para a universalização do acesso à educação musical enquanto bem cultural a uma camada da população que até então não tinha acesso à música em sua formação escolar. Além do mais, o caráter obrigatório fortalece o debate em torno do ensino de música na educação básica.

Ao longo dos três anos estipulados como prazo para a rede de educação básica se ajustar às novas exigências legais (expirado em 2011), o Conselho Nacional de Educação – CNE buscou meios para a implementação da Lei 11.679/2008. Após uma ampla discussão junto a profissionais da educação musical, o CNE formulou o PARECER CNE/CEB Nº: 12/2013, homologado em maio de 2016, com o intuito de determinar a Resolução com as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Alguns dos principais aspectos abordados pelo documento foram:

- O envolvimento dos mais diversos setores da área educacional em estratégias, competências e objetivos a serem alcançados. Desde a escola até o Ministério da Educação, passando pelas instituições de formação, todos têm um nível de comprometimento com a proposta.

- A articulação entre professores licenciados em música e pessoas ligadas à área, como mestres populares, músicos ou professores vocacionados, através de projetos musicais na escola.
- A oferta do ensino de música como conteúdo curricular a todos os alunos, além da adequação estrutural para o ensino de música sem prejuízo das demais linguagens, por parte da escola.
- A inclusão do ensino de música em cursos de pedagogia, por parte das instituições formadoras.
- A realização de editais de concurso específicos para a contratação de licenciados em música, além da promoção de cursos de formação continuada para os professores, por parte das secretarias de educação.
- O acompanhamento da implementação das políticas públicas referentes ao ensino de música nas diversas esferas de governo, por parte dos conselhos de educação.

1.5. APÓS A FRUSTRAÇÃO – A LEI Nº 13.278/2016

Em 2010, surge o PL nº 7.032/2010, que se transformou na Lei nº 13.278/2016, alterando o §6º do Art. 26 da LDB nº 9.394/1996 da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). A nova lei estabelecia um prazo de cinco anos para que a rede básica de educação se ajuste às mudanças decorrentes de sua promulgação. De acordo com Alvarenga e Silva (2018), a legislação em questão advém de uma antiga demanda das licenciaturas, associações da área e professores de arte. Curiosamente, as demandas citadas pelas autoras são as mesmas defendidas pelos profissionais da música: o fim da formação polivalente, a busca de um respaldo legal para o docente lecionar de acordo com a natureza de sua formação e a realização de concursos públicos de acordo com a linguagem de formação do licenciado.

No presente capítulo, foi elaborado um histórico do ensino de música no Brasil. Desde os primórdios até os dias de hoje, buscou-se traçar um panorama histórico-social ilustrando o

contexto em que se deu a presença da música nas escolas brasileiras em cada época. Muitos aspectos do presente são compreendidos quando olhamos para o passado. Nesse sentido, a contextualização da educação musical ao longo da história da escola brasileira nos oferece recursos para a compreensão de algumas questões e debates que surgirão ao longo desta dissertação

CAPÍTULO 2 – ALA DAS BAIANAS E A VELHA GUARDA
DO MILAGRE ÀS PROCISSÕES – BREVE HISTÓRICO DO SAMBA E SUA RELAÇÃO
COM O CARNAVAL DO RIO DE JANEIRO

2.1. O MILAGRE ORIGINAL – O SAMBA E SUAS ORIGENS

O samba é uma das manifestações musicais mais populares da cidade do Rio de Janeiro, tendo grande relevância em sua identidade cultural. Lopes (2004) afirma que no campo da música popular, “todos os ritmos e gêneros existentes na música brasileira de massa, quando não são reprocessamentos de formas estrangeiras, se originam do samba ou são com ele aparentados” (p. 49). O que faz do samba a “espinha dorsal e a corrente principal da música popular brasileira” (p.595).

Embora o samba tenha surgido como manifestação artística e musical somente no início do século XX, o termo definia os diversos tipos de música e dança praticadas no Brasil (LOPES, 2004), razão pela qual exista uma grande dificuldade para se ter uma ideia precisa quanto à origem do gênero musical. Segundo Diniz (2008),

A primeira menção conhecida ao termo samba foi feita em 3 de fevereiro de 1838 no jornal pernambucano O Carapuceiro. Mas o samba significava tudo, menos o ritmo que conhecemos hoje, (DINIZ, 2008, p.15)

Carneiro (2008) afirma que, em meados do século XIX, o termo samba definia os diversos tipos de música e dança introduzidos e praticados pelos africanos aqui escravizados, na região compreendida entre os estados do Maranhão e São Paulo. Fernandes (2001) afirma que diversas manifestações poderiam ser denominadas “samba”, indicando que sua existência enquanto gênero musical definido não se sustentava, sendo praticamente impossível especificar sua origem. Além do mais, etimologicamente, o próprio termo “samba” é bastante genérico:

O léxico da língua cokwe, do povo quioco, de Angola, registra um verbo *samba*, com a acepção de “cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito” (conforme Adriano Barbosa). No quicongo, vocábulo de igual feição designa uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro. E essas duas formas se originam da raiz multilinguística *semba*, “rejeitar”, “separar”, remetendo ao movimento físico produzido na umbigada, que é característica principal da dança dos povos bantos, na África e na Diáspora. (LOPES, 2004, p.595)

Apesar do debate acerca da origem do samba como gênero musical, essa dissertação assume o posicionamento de autores como Ferreira (2004) e Trotta (2011), que reconhecem o Rio de Janeiro como o seu local de nascimento. De acordo com Ferreira (2004)

o samba teria sido o produto do contato das macumbas dos negros bantos, chegados à cidade após a decadência das fazendas de café do Vale do Paraíba, com o fértil movimento intelectual da época. Com uma cultura mais permeável a influências, esses negros teriam assimilado diversos elementos culturais e produzido um ritmo completamente novo, associado a letras que tratavam do cotidiano das favelas e cortiços (FERREIRA, 2004, p.328)

Desde seu surgimento como gênero de música popular urbana, o samba acompanha a trajetória de afirmação social das populações descendentes de escravos e sua luta por melhores condições de vida e trabalho na sociedade brasileira (LEOPOLDI, 1978; TROTTA, 2011). Tal fato confere ao estilo, popular na essência, um caráter demarcador de identidades sociais e étnicas, dando início a uma disputa impregnada de preconceitos e estereótipos que caracterizam a arena simbólica dos conflitos sociais (TROTTA, 2011). Neste atual cenário de disputa, a categoria samba se insere no cenário nacional.

No período entre o fim do século XIX e o início do século XX, em meio a diversas transformações vividas pela sociedade brasileira, a cidade do Rio de Janeiro – capital federal e centro irradiador do progresso e das novidades modernas – era o destino mais procurado por ex-escravos e seus descendentes, negros oriundos de várias regiões rurais, na busca por oportunidades de trabalho que se abriam. Esses trabalhadores instalavam-se em cortiços e casebres na Saúde, região portuária da cidade, e, posteriormente (após a grande reforma urbana implementada pelo então prefeito Pereira Passos, em 1904), na Cidade Nova e morros adjacentes - região que abrigava, naquele tempo, um alto percentual de população branca que chegava a impor certas normas de conduta (LOPES, 1981). Lima Barreto escreveu sobre o panorama visual e social da Cidade Nova na primeira década do século XX:²²:

Como em todas as partes, em todas as épocas e em todos os países, em todas as raças, embora se dê, às vezes, o contrário, sendo mesmo condição vital à existência e progresso das sociedades – os inferiores se apropriam e imitam os ademanos, a linguagem, o vestuário, as concepções de honra e família dos superiores. Toda invenção social é criação de um indivíduo ou grupo particular propagado por imitação a outros indivíduos e grupos; e quem disso não tem que se amofinar com os bailes da Cidade Nova, ou fazer acreditar que são

²²Lima Barreto. *Numa e a ninfa*. Disponível em <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=31400> acessado em janeiro de 2019.

batuques ou sambas, que lá os há como em todos os bairros. É exceção. A Cidade Nova dança à francesa ou à americana e ao som do piano.

De acordo com Lima Barreto, a cultura predominante na Cidade Nova nos primeiros anos do século XX era branca e importada. No entanto, os negros de lá impuseram-se culturalmente e deram origem ao embrião do carnaval popular do Rio de Janeiro (LOPES, 1981), a ponto de tal região, principalmente na Praça Onze e adjacências, ser conhecida como Pequena África – expressão que, de acordo com Nei Lopes (2008), foi baseada em uma afirmação de Heitor dos Prazeres²³ de que “A Praça Onze era uma África em miniatura”. Desde então, o intenso contato social e as afinidades das dificuldades cotidianas promoviam o que Tinhorão (1998, p. 265) chamou de “verdadeiro laboratório de experiências fragmentadas de usos e costumes de origem rural”. Esse “laboratório” ganhou a liderança de negros baianos que, com suas estruturas familiares matriarcais, formavam um grupo coeso, compartilhando certas tradições. O mais presente elemento agregador era a forte religiosidade desse grupo, principalmente em torno das “tias baianas”, mães de santo em geral. As “tias” lideravam não só os ritos religiosos, mas também a organização da família e das festas (LOPES, 2004). Nesse contexto, ganhou fama Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata. Uma das principais lideranças da região em questão, Tia Ciata – ou Tia Asseata – nas palavras do cronista Francisco Guimarães, o Vagalume, jornalista brasileiro e grande entusiasta do samba:

Outro samba afamado, era na casa de tia Asseata, que nestes últimos tempos foi, sem dúvida, a baiana de maior nome na Baía de Guanabara. Vendeu doces toda a sua vida de moça e durante a sua velhice. Trabalhou, trabalhou muito para ajudar seu marido, o popularíssimo João Batista, da Imprensa Nacional, que, nos dias de samba, candomblé ou carnaval, ficava doido e não contava com a esposa, porque, se se tratava de candomblé, ela como ‘mãe de santo’ que era, e das boas, ia ver arriar os orixás e então levava em sua companhia as filhas: Isabel, Pequena e Mariquita; se se tratava apenas de samba, ela estava dentro da roda e quando era pelo carnaval esquecia tudo, pois como foliona de primeiríssima, transformava a sua casa, quer na Rua da Alfândega, quer ultimamente na Rua Visconde de Itaúna (onde faleceu) em verdadeira Lapinha. Rancho que saísse e não fosse à casa de Asseata não era tomado em consideração, era o mesmo que não ter saído. Os sambas na casa de Asseata eram importantíssimos, porque, em geral quando eles nasciam no alto do morro, na casa dela é que se tornavam conhecidos na roda. Lá é que eles se popularizavam, lá é que eles sofriam a crítica dos catedráticos, com a presença da sumidade dos violões, do cavaquinho, do pandeiro, do reco-reco e do ‘atabaque’ (GUIMARÃES apud LOPES, 1978, p.87).

²³ Compositor e pintor brasileiro. Um dos fundadores das escolas de samba Portela e Mangueira (LOPES, 2008).

Sobre a dinâmica em que eram realizados os rituais na casa de Tia Ciata e a relação entre o samba e a religião, o sambista João da Baiana (1970)²⁴, em depoimento ao Museu da Imagem e do Som (MIS), declarou:

Havia o candomblé e neste vinha o Gegê, Nagô e Angola. O samba era antes. O candomblé era no mesmo dia, mas uma festa separada. A parte do ritual acontecia depois do samba. Primeiro vinha a seção recreativa depois vinha a parte religiosa (JOÃO DA BAIANA, 1970, p.52).

Essa interação entre festa e religião permitiu a adaptação de autos de ciclo natalino típicos dos costumes rurais ao calendário festivo da cidade, apresentados ao longo do período de carnaval como ranchos que cantavam e dançavam chulas ao som de violão, cavaquinho, ganzá e prato raspado com faca (TROTTA, 2011; TINHORÃO, 1998). Aos poucos, a religiosidade foi abandonada e tais ranchos foram relançados como ranchos carnavalescos. Junto dos ranchos, os rituais de candomblé, jongo e as rodas de batucada e samba eram eventos que funcionavam como elementos de coesão e integração desse grupo heterogêneo formado por negros. No Carnaval, a camada marginalizada da população carioca experimentava o contato social com a sociedade branca (SODRÉ, 1998). Diante disso, é relevante destacar que na década de 1920, o carnaval brasileiro era celebrado ao som de polcas, maxixes, marchas frevos, mazurcas, valsas, tangos e ritmos americanos como o *foxtrote*. De acordo com Tinhorão (1998, 1997), o samba não nasceu do desdobramento de uma maneira de tocar, ao contrário: constitui criação consciente, no intuito de atender à cadência das lentas passeatas dos ranchos supracitados. Contudo, Ismael Silva²⁵, em entrevista dada a Sérgio Cabral²⁶, afirmou que essa música surgida não era propriamente um samba, mas um “samba amaxixado”. Ismael foi além:

²⁴Músico carioca importante na transmissão e difusão da tradição musical afro-brasileira, de acordo com Nei Lopes (2008).

²⁵ Sambista brasileiro. Nas palavras de Ricardo Cravo Albin: “Dele tudo já foi dito. Talvez seja Ismael o último dos grandes sambistas da época de ouro a sobreviver até o final dos anos 70. Portanto, uma verdadeira lenda que a música popular brasileira cultua e venera. (...) Dono de um currículo tão cheio de acontecimentos, há um fato que Ismael guardou com merecido orgulho: de ter sido fundador da primeira escola de samba, Deixa Falar, lá pelos fins da década de 20. É importante nunca esquecer que foi ele que, pelo fim da década dos anos 20, consolidou e estruturou o samba urbano, tal qual hoje é conhecido” (ALBIN, Ricardo Cravo. Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em <http://dicionariompb.com.br/ismael-silva/critica> acessado em janeiro de 2019.

²⁶ Jornalista, crítico e produtor musical, pesquisador, escritor e compositor. (ALBIN, Ricardo Cravo. Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/sergio-cabral/biografia> acessado em janeiro de 2019.

de acordo com o sambista, este tipo de música não servia para desfiles. Soares (1985), citando fala de Ismael Silva, informa que:

o samba da época não permitia aos grupos populares caminhar pela rua, de acordo com o que se vê hoje em dia. O estilo não dava para caminhar e dançar o samba. Eu comecei a notar que havia essa coisa. O samba era assim: ‘tan tantan tan tantan’. Não dava. Como é que um bloco ia andar na rua assim? Então nós começamos a fazer um samba assim: ‘bum paticubumprogurundum’ (p. 95).

Houve uma mudança rítmica – na “batida” – desse estilo visando a uma melhor dinâmica nos desfiles, já que o samba amaxiado dificultava a evolução de blocos e cordões. Surge, então, na década de 1930, das mãos dos sambistas do largo do Estácio, região central do Rio de Janeiro, o padrão rítmico característico do samba o qual conhecemos, *contramétrico*²⁷ na essência. Esse padrão se tornou referência para o gênero, sendo batizado por Sandroni de “paradigma do Estácio” (TROTTA, 2011, p.71). Com o advento do “paradigma do Estácio”, Vianna afirma que, a partir da década de 1930, “o samba carioca começou a colonizar o carnaval brasileiro, transformando-se em símbolo de nacionalidade” (1999, p.111).

Nesse contexto, Trotta (2011) afirma que a popularização de um padrão *contramétrico*, “coloca em evidência no âmbito do mercado²⁸ uma incorporação de aspectos do fazer musical coletivo, das práticas dançantes, e toda uma série de referências simbólicas estreitamente associada, à época, com as manifestações culturais das senzalas e festas das populações negras” (p. 74). Esse processo indica uma nova forma de compreender o mundo, lançando a sociedade em “uma arena de profundos embates, produzindo disputas de poder, ânimos acirrados e, ao mesmo tempo, algumas convergências e interferências recíprocas” (TROTTA, 2011, p. 74).

²⁷ Sobre o termo *contramétrico*, corresponde a uma estrutura rítmica com menor grau de coincidência com a métrica dos compassos, sugerindo uma ideia de deslocamento no ritmo, na “batida” (Trotta, 2011).

²⁸ Adorno e Horkheimer (1986, 2009) afirmam que a reprodutibilidade técnica e a massificação das criações artísticas são características marcantes da indústria cultural. O circuito mercadológico existente no Rio de Janeiro no início do século XX – mais precisamente nas primeiras décadas – era composto, principalmente, pelas editoras de partituras, pelas gravadoras, pelas emissoras de rádio, pelos teatros de revista, pelas casas de chope, pelos intérpretes, pelos autores e por aqueles que trabalhavam nos meios de produção e de divulgação do gênero. Eram muitas as possibilidades de se fazer negócio com o samba, afetando a relação da sociedade com o estilo.

2.2. ANTES DO MILAGRE E OS PRIMEIROS CONVERTIDOS – ASPECTOS SOBRE O CARNAVAL E FORMAÇÕES PRÉ-ESCOLAS DE SAMBA

As características do nosso carnaval foram construídas pelos hábitos festivos dos portugueses²⁹ – além da ganância e “da sífilis, é claro”³⁰ –, pelas tradições indígenas americanas e pelas influências negras africanas que se reuniram e se transformaram, ao passar do tempo, de modo extremamente característico no Brasil (ALBIN, 2009; FERREIRA, 2004; PEREIRA DE QUEIROZ; 1999; VALENÇA; 1996). No período que compreende as duas primeiras décadas do século XX, a cidade do Rio de Janeiro já assistia diversas manifestações carnavalescas. Dentre as mais populares, havia o *entrudo*, diversão grosseira e anárquica – muitas vezes abusiva e violenta – que mobilizava a grande maioria do povo, e os desfiles de *corso*³¹, promovidos pela elite carioca, envolvendo grupos familiares tradicionais da burguesia as quais desfilavam em automóveis adornados com flores e laços, chamada inicialmente de batalha de flores ou batalha de confetes e, mais tarde, de corso. A festividade trazia também as *grandes sociedades*³² carnavalescas desfilando com seus exuberantes carros alegóricos. Denominado *Grande Carnaval*, o referido evento tinha notável visibilidade junto às classes mais baixas. Paralelamente, sociedades, blocos, cordões e ranchos, eram, até então, termos genéricos relativos a qualquer tipo de grupo popular de cunho carnavalesco³³.

Já na década de 1920, a partir dos hábitos, ritos e demais características dos agrupamentos carnavalescos, a sociedade carioca era capaz de identificar três principais tipos de organizações ligadas aos festejos de carnaval, além das conhecidas grandes sociedades. A partir de então, temos a divisão entre cordões, ranchos e blocos (TURANO e FERREIRA, 2013;

²⁹ De acordo com Albin (2009, p.250/251), “a Corte portuguesa era unzeira e vezeira em comemorar com passeatas, desfiles e muita bebedeira acontecimentos como nascimentos, batizados, ou casamentos de seus integrantes, bem como a chegada à cidade de grandes vultos políticos”.

³⁰ Chico Buarque. *Fado Tropical*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VHQFmBrjLCM> acessado em janeiro de 2019.

³¹ De acordo com Turano e Ferreira (2013), o nome “corso” é uma referência aos desfiles de carruagens abertas do carnaval romano da primeira metade do século XIX.

³² As grandes sociedades eram as organizações carnavalescas mais populares no início do século XX. Formadas pela alta elite do Rio de Janeiro, inspiraram a formação das atuais escolas de samba não apenas no desfile (uso de carros alegóricos), mas também no que tange à parte administrativa, como sede própria, estatutos e dirigentes diversificados (Albin, 2009).

³³ O “Grande Carnaval”, com o corso e o desfile das grandes sociedades, era uma espécie de exibição da elite para as classes mais populares. Algo como uma “integração”, mesmo com um caráter extremamente segregador. Vale citar também que a elite carioca tinha acesso, também, a luxuosos bailes de máscara (TURANO E FERREIRA, 2013; ALBIN, 2009).

ALBIN 2009). Ao longo da presente seção, serão abordados alguns aspectos relativos às formações citadas, identificando algumas influências exercidas sobre as atuais escolas de samba.

De acordo com Turano e Ferreira (2013), os cordões eram tidos como os mais “temíveis” (p. 69). Parte dessa fama se atribui à postura da imprensa, ao descrevê-los sempre “com certa reserva e com a utilização de adjetivos mais fortes” (p. 69) e à postura das autoridades públicas, que em determinadas instruções baixadas pelo comando da força policial ameaçava apreender a licença dos cordões caso estes alterassem a “ordem pública”. Esse processo fez com que, no imaginário popular, os foliões dos cordões fossem vistos como uma “turba de selvagens violentos”. Em relação a esse cenário, Tinhorão (1997) escreveu:

Esses encontros de “grupos” e “cordões”, no retângulo da praça, resultavam – como era natural, numa época em que o excedente de mão de obra gerava a figura do “malandro” – em brigas sangrentas em que a polícia era obrigada a intervir. A repetição desses conflitos, alarmando as autoridades pelo número de mortos que originavam, obrigou a Polícia das duas primeiras décadas do século a agir contra os cordões, ao mesmo tempo que prestigiava os ranchos, por sua boa organização e exemplo de ordem e “bom gosto” (TINHORÃO, 1997, p. 90).

Ao passo que os cordões eram tidos como objeto de repulsa – e fascínio – da sociedade, em parte, graças aos jornais e às autoridades públicas, os ranchos³⁴ eram admirados pela organização e musicalidade, além de serem considerados suaves e “civilizados” – inclusive pela imprensa e pela força policial, tanto que, durante este período, todo agrupamento carnavalesco vislumbrava o status de rancho (TURANO E FERREIRA, 2013; TINHORÃO, 1997; LOPES, 1981). Incorporando tradições típicas do Dia de Reis e de procissões religiosas, a presente formação introduziu mudanças significativas no carnaval do Rio de Janeiro, principalmente por meio do rancho *Ameno Resedá*, na primeira década do século XX, que trouxe diversas inovações como o tema único – influência das grandes sociedades e seus carros alegóricos –, distribuído em diversas alas específicas (ALBIN, 2009; LOPES, 1981). Albin (2009) desdobra as alas, além de traçar um paralelo com as atuais escolas de samba, no trecho abaixo:

Desse modo, o Rancho já desfilava com muitas das estruturas que as Escolas agregariam, a começar pelo abre-alas (com a tradicional saudação à imprensa e portando o nome do rancho). A que se seguia a comissão de frente – formada pela diretoria, tal como nas Escolas de Samba ainda há duas dezenas de anos.

³⁴ Criação de intelectuais e membros da classe média carioca. Eram organizações que aceitavam a participação de negros, que as integravam no intuito de se afirmar socialmente (ALBIN, 2009; LOPES, 1981).

Nos ranchos os desfilantes cantavam e dançavam sob um comando único, o mestre de manobra, que era, sem tirar nem pôr, o essencial diretor de harmonia das escolas. (...) A bandeira do Rancho era garbosamente conduzida pela porta-estandarte, que se fazia acompanhar pelo baliza, encarregado de cortejá-la, girando em torno dela: são hoje a porta-bandeira e o mestre-sala das Escolas, possivelmente o mais belo, o mais criativo e mais emocionante fragmento do superdesfile (ALBIN, 2009, p. 251).

Os desfiles do *Ameno Resedá* vieram, de fato, pra mudar a história do Carnaval. De acordo com Efegê (1965), fugiam do tradicionalismo vigente em outras agremiações, aceitando apenas a forma inspirada em ritos religiosos, onde os ranchos buscaram inspiração. Também Nei Lopes destaca o caráter inovador e revolucionário dos desfiles do rancho:

foi quem primeiro levou o carnaval-espetáculo às últimas consequências., pois nasceu para representar “óperas ambulantes”, inclusive com coro e orquestra buscando para tanto a contribuição da fina-flor dos artistas e intelectuais da época, por pretender deliberadamente (e numa clara busca de ascensão social por parte da maioria de negros e mulatos que o compunham) uma ruptura com as tradições populares. (LOPES, 1981, p. 22)

Dando sequência a essa espécie de categorização dos agrupamentos carnavalescos, os blocos começam a ganhar relevância como grupos populares se apresentando ao som do novo ritmo que começara a ser difundido no fim da década de 1910, o samba. Especificamente o “samba amaxixado”, citado anteriormente, retomando à expressão cunhada por Ismael Silva. Aqui, é válido destacar os blocos de zé-pereira. Enquanto a formação musical encarregada pelo acompanhamento dos desfiles dos ranchos apresentava instrumentos de sopro, além das cordas, percussão e vozes, os blocos em questão eram compostos apenas por percussionistas (ALBIN, 2009; LOPES, 1981). Esta formação pode ser considerada a gênese das atuais baterias de escolas de samba.

2.3. ONDE OS BAMBAS SE REÚNEM – AS ESCOLAS DE SAMBA

Em uma sociedade profundamente dividida entre negros e brancos, a intensa identificação de práticas culturais específicas (ranchos, candomblé, batuque) com uma parcela étnica e social da população, funcionava como um elemento de contraste e de afirmação das diferenças. Ao passo que o ritual do carnaval fosse visto como um espaço conciliador,

atenuando as separações, o contrário se estabelecia, pois as mesmas se cristalizavam. De acordo com Nei Lopes (2004), o processo de estruturação do samba se dá no momento em que os negros pobres dos morros e subúrbios reivindicam seu lugar no carnaval e o eixo principal dessa reivindicação é a criação de seus primeiros blocos, ranchos e, posteriormente, embaixadas de samba, os quais servem também como núcleos de socialização e defesa comunitária. O carnaval das camadas mais populares da sociedade foi o “caldeirão onde se temperou o samba urbano do Rio” (LOPES, 1981, p.22). De mera explosão e manifestação de sentimentos e sensações, o carnaval passou a servir também como expressão artística, como espetáculo.

Tal qual nos dias de hoje – mesmo à época do auge do Ameno Resedá, composto por um grande número de negros e mulatos – manifestações ligadas à matriz africana eram duramente repreendidas. Em um cenário não diferente do atual, “a sociedade brasileira rechaçava os negros: seus santuários eram invadidos e depredados, suas formas de expressão eram reprimidas, seus pandeiros eram quebrados pela polícia” (LOPES, 1981, p.23). Esses negros, no intuito de ajustar o samba aos padrões socialmente aceitos, criaram suas *embaixadas* que, mais tarde, foram chamadas de *escolas de samba* (TROTТА, 2011; ALBIN, 2009, LOPES, 1981). Lopes (1981) questiona se a iniciativa seria um movimento estratégico ou pura alienação (p. 24). Tinhorão (1997) acaba por responder o questionamento feito por Lopes, ao afirmar que justamente das classes mais visadas pelas autoridades policiais da época, partiu “a ideia de criar uma agremiação carnavalesca capaz de gozar da mesma proteção policial conferida aos ranchos e às chamadas grandes sociedades” (p. 90). Não coincidentemente, assim como o samba, a origem e a formação das escolas de samba estão relacionadas às camadas mais pobres da sociedade do Rio de Janeiro, manifestando o surgimento da cultura afro-brasileira. Acerca do tema, Albin (2009) escreveu:

Popular desde suas origens no começo da década de trinta, ela se poria de pé com integrantes das camadas mais baixas da estrutura social carioca. Era aquela gente mulata ou negra, sem profissão definida, que veio para o Rio como veteranos livres da Guerra do Paraguai ou aqueles que chegavam à Capital Federal vindos do êxodo das fazendas de café, quando a Princesa Isabel aboliu a escravidão em 1888. Ou mesmo alguns remanescentes da epopeia de Canudos de Antônio Conselheiro na Bahia. A maioria acabaria por ocupar as encostas verdejantes do Rio, inaugurando as favelas. (ALBIN, 2009, p. 252)

Além de Albin, Silva e Santos (1980) afirmam:

[...] as escolas de samba originaram-se nos estratos sociais mais baixos e eram formadas por uma população relativamente marginalizada, composta por indivíduos sem profissão definida, em sua maioria, ou migrantes de áreas rurais que aqui ocupavam as posições sociais mais periféricas (SILVA E SANTOS,1980, p.67).

Com isso, surgiu a *Deixa Falar*, primeira reunião de sambistas a usar o nome escola de samba³⁵. Fundada no ano de 1927, no bairro do Estácio, região central do Rio de Janeiro, aos pés do Morro de São Carlos, na Cidade Nova, vizinha à Praça Onze, por iniciativa de Ismael Silva (ALBIN, 2009; LOPES, 1980), reunia sambistas da envergadura de Alcebíades Barcelos (o Bide), Armando Vieira Marçal (o Marçal), Osvaldo Vasques (o Baiaco) e Silvio Fernandes (o Brancura). Alguns dos citados, posteriormente, tiveram músicas gravadas por artistas como Francisco Alves e Carmen Miranda, além de parcerias com autores como Noel Rosa (ALBIN, 2009; TINHORÃO, 1998).

Quanto ao surgimento da expressão *escola de samba*, existem duas hipóteses. Nei Lopes (1981) afirma que o Ameno Resedá se autointitulava “rancho escola”, dada a grandiosidade, magnitude, competência e beleza de seus desfiles. Praticamente uma espécie de aula aos coirmãos, pois trazia para o carnaval carioca, por meio de um conjunto de “professores”, ideias ousadas de trabalhos plásticos além da bem executada performance musical. Nesse sentido, os bambas³⁶ do Estácio nomearam sua recém-criada organização como escola de samba, buscando a aceitação das camadas mais abastadas da sociedade e o fim da repressão policial. O fato de possuir sede fixa era visto com bons olhos pela autoridade policial, uma vez que sambistas eram tratados com desconfiança por serem vistos como boêmios e vagabundos (ALBIN, 2009). A outra vertente a respeito da origem do termo, tem relação com a imagem que os sambistas da

³⁵ Embora a *Deixar Falar* tenha se autointitulado “escola de samba”, Lopes (1981), Cabral (1996), Silva e Santos (1980) e Fernandes (2001) argumentam que há dúvidas sobre tal condição. Fernandes (2001) afirma que “a escola do Estácio evolui para rancho e, em 1932, quando ocorreu o primeiro desfile de escola de samba da história, ela se despediu do carnaval carioca, com uma melancólica participação no concurso de ranchos na Avenida Rio Branco” (FERNANDES, 2001, p. 48). Concordando com Fernandes (2001), Goldwasser (1975) afirma que a agremiação jamais desfilou sob a alcunha de “escola de samba”. Valença (1996) afirma que a Deixa Falar não se diferenciava das outras agremiações, conhecidas como blocos, e completa: de acordo com o autor, a primeira agremiação a adotar o samba como diferencial aos demais blocos, se apresentando desde a fundação com a denominação escola de samba, foi o Bloco dos Arengueiros, instituição que mais tarde se tornaria o G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (VALENÇA, 1996). No entanto, todos os autores citados entendem que a instituição supracitada é extremamente relevante no contexto cultural do Rio de Janeiro, uma vez que reuniu sambistas notáveis – que espalharam o samba por toda a cidade – e revolucionou os desfiles, trazendo inovações à época que perduram até os dias de hoje como a implementação da *ala das baianas* e o uso de instrumentos como cuíca, tamborim e reco-reco.

³⁶ De acordo com Lopes (2004), designação para o sambista virtuoso. Variação do quimbundo *mbamba*, “proeminente”.

região do Estácio tinham deles mesmos: se consideravam os professores do samba, uma vez que nessa região surgiram os primeiros sambistas, diversos instrumentos foram criados e ali os bambas organizavam as primeiras rodas de samba. Ainda sobre o tema, Albin (2009) atribui ao próprio Ismael Silva a criação do termo:

O próprio Ismael (com quem convivi meses a fio ao lhe escrever o show autobiográfico *Se você jurar*) me disse que o termo “escola de samba” foi inventado por ele devido a três razões. A primeira – e a menos importante –, porque a turma do Estácio se reunia quase em frente à Escola Normal, situada na esquina da rua Machado Coelho com a rua Joaquim Palhares. A segunda razão – de importância bem maior –, era o fato de, ao se intitular de escola de samba, dariam a se mesmos a graduação de bambas, de mestres, de professores na arte de produzir sambas. O terceiro motivo – o mais importante de todos –, era que o termo Escola de Samba qualificaria uma possível melhoria e ascendência em relação aos demais blocos carnavalescos, seus concorrentes (ALBIN, 2009, p. 253).

Cabral (1996) corrobora com Albin (2009) também citando uma fala de Ismael Silva que ainda discorre a respeito da escolha do nome *Deixa Falar*, além da expressão escola de samba:

[...] por causa da escola normal que havia no Estácio. A gente falava assim: “É daqui que saem os professores.” Havia aquela disputa com Mangueira, Osvado Cruz, Salgueiro, cada um querendo ser melhor. E o pessoal do Estácio dizia: “Deixa falar, é daqui que saem os professores.” Daí é que veio a ideia de dar o nome de escola de samba (CABRAL, 1996, p. 241).

Formadas a partir de um senso de organização replicado da estrutura dos ranchos, com elementos trazidos dos desfiles das grandes sociedades, as escolas de samba representavam, além do divertimento, a possibilidade de alcançar status, aceitação e ascensão social para as classes mais humildes do Rio de Janeiro (TINHORÃO, 1997; LOPES, 1981). Nesse universo, essas pessoas buscavam na solidariedade coesão para a realização dos trabalhos carnavalescos. Era comum a formação de fundos comunitários, no intuito de custear as fantasias daqueles que não possuíam a menor condição de arcar com seu próprio traje, como também eram costumeiras exaustivas rotinas de trabalho em atividades da escola de samba ao longo do ano: componentes trabalhando para a escola de samba de graça, em atividades como artesanato e costura, fora das horas de sua atividade laboral remunerada. Assim, os integrantes das escolas de samba buscavam conseguir durante o carnaval o brilho que daria sentido às suas vidas (TINHORÃO, 1997).

Com o aumento do número de desfilantes, além da crescente proliferação das escolas de samba, em parte pela expansão da cidade em direção aos subúrbios, passou-se a buscar outros recursos no intuito de financiar as apresentações cada vez mais caras: bicheiros, comerciantes locais e industriais foram os primeiros mecenas. É o início do carnaval patrocinado.

Na década de 1930, os desfiles das escolas de samba foram oficializados pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A partir daí, as disputas entre as escolas estariam submetidas a um regulamento oficial. Esta mudança na organização do desfile foi determinante para uma nova visibilidade das agremiações nas décadas seguintes, atraindo turistas e as camadas médias da população e impactando em mudanças significativas na raiz das escolas de samba (TINHORÃO, 1997; CABRAL, 1996; CAVALCANTI, 1995). Um dos exemplos mais potentes, é trazido por Lopes (2003), ao relatar a mudança de denominação do espaço físico das escolas de samba de terreiros para quadras, abrindo mão de sua vital relação simbólica com o universo afro-brasileiro para atender os estratos sociais superiores, aproximando a população, majoritariamente cristã católica, para os seus espaços de convivência. Mesmo com a institucionalização dos desfiles, o sistema baseado na solidariedade ainda era a tônica dos trabalhos realizados nas escolas de samba:

Principalmente nas décadas de 1950 e 1960, o mundo do samba se organizava como um universo à parte, com regras, usos e costumes bastante peculiares. Nesse universo, as escolas, surgidas em geral de núcleos familiares que as mantinham e dirigiam, eram as células principais. Por esse tempo, alegorias, fantasias, bandeiras e até boa parte dos instrumentos eram de fabricação doméstica; o que realmente contava era a participação comunitária. Diretores faziam ‘vaquinha’ para financiar o carnaval de sua escola até a liberação da verba oficial; instrumentos eram tomados de empréstimo a outras agremiações e mesmo a estabelecimentos de ensino vizinhos; programações eram adiadas em respeito ao luto de famílias ou pessoas ligadas à agremiação ou à comunidade; da mesma forma que a alegria e a sociabilidade desse universo eram expressas em visitas, congraçamentos de todo tipo e acima de tudo, muita festa (LOPES, 2003, p.61)

A década de 1960 trouxe mudanças significativas para as escolas de samba. Os gestores das instituições começam ser dominados pela “febre da disputa na base do desfile *show*”³⁷ (TINHORÃO, 1997, p. 95). Com a finalidade de superar os rivais nos desfiles, os dirigentes das escolas de samba buscam, no mercado profissional, nomes capazes de elevar o nível

³⁷ É a estandardização das escolas de samba, trazendo Adorno e Horkheimer à discussão.

artístico das alegorias, renegando o trabalho dos membros originais da escola de samba. Tinhorão (1997) entende que a iniciativa de buscar a “colaboração de artistas de cultura erudita” (p. 95) se revela como “uma forma de suicídio” (p.95), visto que a iniciativa, sob um viés essencialmente mercadológico, desencadearia na estandardização dos processos de criação das escolas de samba. Tinhorão (1997) dialoga com Adorno e Horkheimer (2009) e o conceito de indústria cultural³⁸: a apropriação de elementos das culturas tidas como eruditas e populares, forçando a união entre ambas e esvaziando todo e qualquer potencial crítico presente até então, à medida que clichês e protocolos são criados com o objetivo de facilitar a apreensão rápida e palatável de seus consumidores. Em contraposição, Fernandes (2001) acredita que as escolas de samba criaram suas próprias tradições, dado o ineditismo da iniciativa. Sendo assim, as inovações trazidas pelas instituições fundaram suas próprias tradições. O argumento de Fernandes (2001) tem referência com o de Giddens (1997), uma vez que, de acordo com os autores, nos dias de hoje, a tradição é uma orientação ao passado, ao passo que o passado influencia o presente. Nesse sentido, a tradição nada mais é do que uma espécie de variação da repetição.

Após uma breve contextualização histórica acerca do gênero samba e das escolas de samba, no capítulo seguinte serão abordados parâmetros primordiais à realização da presente pesquisa. Aspectos como as bases metodológicas, o cenário e atores envolvidos nortearão as próximas páginas.

³⁸ O conceito de “indústria cultural” corresponde a um sistema integrado de empresas e indústrias cujo principal objetivo seria vetar a “atividade mental” do consumidor cultural, atrofiando a imaginação e a espontaneidade, mantendo esses consumidores presos ao sistema. Sob a égide de tal conceito, é inteligível que a concentração de poder na mão dessas empresas é enorme e, de fato, favorece a uma escassez da diversidade das ofertas culturais, na eterna busca pela padronização e pelo sucesso imediato, resultando em uma diminuição da diversidade estética nos produtos distribuídos no mercado, gerando, nesse sentido, um “conjunto de protocolos” (ADORNO E HORKHEIMER, 2009, p. 27) a ser seguido, entregando ao consumidor uma falsa sensação de liberdade de escolha em meio a produtos extremamente semelhantes entre si.

CAPÍTULO 3 – O PAVILHÃO, MESTRE-SALA E PORTA-BANDEIRA
PELO TRAÇO DE FERRO, UM RIO DE ENCANTOS E O RECANTO DOS ORIXÁS – O CAMPO
DE PESQUISA

Este capítulo tem por intuito apresentar o campo, o referencial teórico e os aspectos metodológicos da presente dissertação. Considerações a respeito da tipologia da pesquisa e instrumentos de coleta de dados serão feitas, seguidas por uma análise do cenário e dos atores envolvidos.

3.1. ENTROSANDO A ESCOLA – SOBRE A PESQUISA

3.1.1. HARMONIA – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste recorte, é reconhecido o caráter polissêmico do conceito de cultura e suas variadas acepções, sendo importante definir o conceito com o qual se trabalha. Segundo Gilberto Velho (1994), os homens, em interação social, compartilham um conjunto de crenças, valores, visões de mundo e uma rede de significados, o que se configura como uma forma de definição da própria natureza humana. Antropologicamente, a cultura pode ser entendida como elemento dinâmico, em constante transformação e movimento, enfim, um elemento vivo. Logo, considera-se que não há cultura, mas sim culturas. As culturas estão em constante relação, havendo absorção entre elas, mas não uma cultura “pura” e sim fragmentos dos sujeitos uns nos outros, sem distinção ou divisão entre o culto, o popular e a cultura de massa.

No campo das culturas, a música é um elemento cuja relevância como fenômeno social é extremamente associada à gênese do objeto de pesquisa. As habilidades e competências musicais presentes nas mais diversas culturas mundo afora estão intrinsecamente ligadas às formas com que são transmitidas. Conforme Queiroz (2010), a transmissão musical envolve, além de ensino e aprendizagem de música, aspectos sociológicos -como valores, significados, relevância e aceitação social -, caracterizando a seleção, a ressignificação e, conseqüentemente, a transmissão de uma cultura musical em um determinado contexto. Nesse sentido, estando a música enraizada nas culturas bem como os hábitos, costumes e rotinas, estabelecendo traços de identidade (SEEGER, 1992), estudar música é compreender as sociedades e suas relações (BLACKING, 1973). Snyders (2008) alega que a música tem o poder de tocar o centro da existência dos jovens. Nas palavras do autor, “ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um

determinado comportamento, um determinado jeito de ser” (p. 82). O som é instantâneo, fugaz. Dada a sua mobilidade, adapta-se facilmente aos movimentos do espírito, constituindo-se uma prática social e cultural de considerável destaque. Dessa forma, o ensino de música tem relevância como componente curricular brasileiro normatizado pela Lei Federal 13.278 (BRASIL, 2016) que alterou parte da Lei Federal 9.394 (BRASIL, 1996), as diretrizes e bases da educação nacional.

Um dos maiores desafios enfrentados pela pedagogia atual é pensar uma educação além da escolarização, como forma de socializar saberes e cultura em seu sentido antropológico. Giroux (1997) dialoga com Adorno (1995) ao argumentar que os estudantes deveriam aprender a compreender as possibilidades transformadoras da experiência. A fim de estimular estas possibilidades, os docentes devem tornar o conhecimento acadêmico escolar significativo para seus alunos, afirmando e valorizando a experiência infanto-juvenil como parte da práxis pedagógica, fornecendo conteúdos e práticas que possam ir ao encontro das experiências de vida de seus alunos, ou seja, “os conhecimentos que desejam ser transmitidos devem estar ligados a práticas sociais reais” (PRASS, 2004, p. 165). Desse modo, a cultura escolar não deve se sobrepor à cultura antropológica referencial do sujeito, mas a mútua relevância deve ser alcançada. Nesse sentido, Trindade (2006) corrobora com Snyders (2008) e Giroux (1997); no entanto, aborda o trabalho pedagógico sob uma ótica afro-brasileira. Nas palavras da autora, tal concepção “convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e a nos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade” (2006, p. 97), assumindo como necessários aos currículos escolares alguns saberes e referenciais afro que vão ao encontro das especificidades do presente recorte. Dentre os saberes e referenciais, temos: circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, energia vital (Axé), cooperatividade (ou comunitarismo), memória, religiosidade e ancestralidade. Além destes saberes e referenciais, Trindade (2006) cita a afetividade como fio condutor de tal perspectiva.

Diante dessas reflexões, no presente estudo, toda interação entre conhecimentos e culturas, proveniente das relações desenvolvidas pelo espaço escolar e legitimadas pelos seus agentes, é considerada escolarização. Partindo deste pressuposto, aspectos das diversas modalidades de ensino – não intencional e intencional (LIBÂNEO, 2007) – presentes no contexto da escola e fora dele são relevantes: “os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar” (LIBÂNEO, 1999, p. 63).

A partir da perspectiva de Libâneo (2007), a modalidade não intencional de educação

se refere às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Também denominadas de educação informal (GOHN, 2004), estas influências correspondem ao conjunto de conhecimentos, experiências, ideias, valores e práticas inerentes à organização social em questão, não sendo intencionais e conscientes (LIBÂNEO, 2007). São situações e experiências não organizadas, casuais e impregnadas de espontaneidade, influenciando consideravelmente na formação humana. São aprendidas e apreendidas pelos indivíduos em seu processo de socialização, ocorrendo em espaços inerentes ao seio familiar, como bairro, rua, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até mesmo na escola, entre os grupos de afinidade, sempre carregada de valores e aspectos culturais próprios.

Ainda de acordo com Libâneo (2007), a modalidade intencional de educação se refere às influências intencionais e cujos objetivos são definidos de forma consciente. É o caso da educação escolar e extraescolar. Há intencionalidade e consciência por parte do educador em relação aos objetivos e tarefas a serem cumpridas, seja ele o professor, a mãe, ou outro adulto em geral – muitas vezes ocultos por trás de um canal de televisão, do cartaz publicitário, do sítio na Internet. Há métodos, técnicas e condições previamente estabelecidas, criadas no intuito de suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos.

Existem várias formas de educação intencional e variados meios, conforme os objetivos pretendidos. Corroborando com Libâneo (2007), os estudos de Gohn (2004), enquadram-se dentro do contexto da modalidade intencional de educação o trabalho desenvolvido em espaços escolares e suas ações baseadas em parâmetros preestabelecidos. São as bases da educação formal. Ainda nessa perspectiva, o espaço territorial da escola é ressaltado, assim como a sua regulamentação e normatização, além da presença dos currículos. Nesse contexto, Gohn (2004) traz as práticas educacionais desenvolvidas no espaço extraescolar onde não há um currículo definido em relação aos conteúdos a serem trabalhados, no entanto, existem propostas, além de critérios de solidariedade e identificação de interesses em comum:

- Seus pilares são firmados em escolhas ou certas condicionalidades;
- Há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é algo naturalizado;
- Suas práticas se desenvolvem usualmente extramuros escolares ou espaços de educação não formal, especialmente no campo das artes, educação e cultura.

Sob a análise de Green (2012, 2008, 2002), a articulação entre tais modalidades é extremamente exitosa no ensino de música, ao contrário de uma abordagem dicotomizada, ou seja, o fazer musical perpassa pelos saberes adquiridos nos mais variados espaços educacionais.

Compreendendo cultura como uma rede de significados (VELHO, 1994), as práticas de ensino de música são espaços de criação e recriação – portanto, de cultura – superando a mera aquisição de competência técnica e prevalecendo o sentido de prática cultural, conferindo sentido à realidade, ao cotidiano do indivíduo (ARROYO, 2000). Tal experiência está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma proposta de ensino relacionada à prática musical, com o uso do canto e instrumentos musicais diversos, como uma rede cultural, que envolve, além da construção de saberes, o compartilhamento de valores, significados e experiências vivenciadas, existentes no referido contexto escolar e, no caso em análise, na sua relação com o samba.

3.1.2. EVOLUÇÃO – METODOLOGIA

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige métodos e dados diversos. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2008), um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige a observação sistemática dos acontecimentos. Já a percepção dos sentidos de tais acontecimentos, do ponto de vista dos atores e espectadores envolvidos, exige técnicas de entrevista. Por fim, a análise e interpretação dos vestígios materiais deixados pelos atores e espectadores exige uma análise sistemática (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2008).

Na investigação social podemos distinguir quatro dimensões que descrevem o processo de pesquisa combinando elementos entre si. Primeiro, há o delineamento da pesquisa conforme os seus princípios estratégicos, como a observação participante, os estudos de caso e o levantamento por amostragem, por exemplo. Segundo, há os métodos de coleta de dados, como a entrevista, a observação e o levantamento documental. Terceiro, há os tratamentos analíticos dos dados, como a análise de conteúdo, a análise de discurso e a análise estatística. Por fim, os interesses do conhecimento, que se referem ao controle, à construção de consenso e, na melhor das hipóteses, à emancipação dos sujeitos do estudo.

De acordo com Brandão (2002), a divisão entre os pesquisadores que apostam na pesquisa qualitativa e os que dedicam-se à quantitativa tem sido frequente. Bauer, Gaskell e Allum (2008) afirmam que existe muita discussão em torno da diferença entre pesquisa

qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa lida com números e usa modelos estatísticos para explicar dados. Em contraposição, a pesquisa qualitativa evita números e lida com interpretações da realidade social. Diante disso, a grande questão que se coloca para os pesquisadores é a capacidade de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com o objeto que se pretende investigar. A maturidade de um pesquisador pode ser mensurada pela capacidade de fazer a melhor escolha entre as alternativas postas para a análise do objeto em questão, o rigor com que elabora as referências, o cuidado na escolha dos instrumentos de pesquisa e a cautela na interpretação dos resultados do processo de investigação (BRANDÃO, 2002).

A pesquisa qualitativa não tem como preocupação a representatividade numérica, mas, sim, o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. Os pesquisadores que lançam mão da abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um único modelo de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria. Aqui os pesquisadores recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, já que na análise qualitativa o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Através do uso de métodos qualitativos, os pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. No entanto, não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos e se valem de diferentes abordagens. Na presente modalidade de pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela possa ser capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Sob a égide dos autores supracitados, a presente pesquisa pode ser classificada como qualitativa, uma vez que, o referido trabalho tem por objetivo produzir informações aprofundadas e ilustrativas de uma pequena amostra (DESLAURIERS, 1991), observando a dinâmica das relações sociais. Ademais, como pesquisador atuante, no campo em análise, considero-me sujeito e objeto em questão.

Uma das formas mais elementares de comunicação humana consiste no ato de contar histórias. Independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. O léxico de um grupo social constitui sua visão de mundo. Partindo de tal princípio, as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica. No referido contexto, o sentido não está no “fim” da narrativa, ele perpassa por toda a história. A *entrevista narrativa*, modelo aqui utilizado, insere o entrevistado (aqui denominado *informante*) em um contexto no qual o mesmo se vê encorajado e estimulado a contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua vida ou de seu contexto social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008). Dessa forma, este instrumento de pesquisa mostra-se o mais adequado ao presente projeto, pois envolve aspectos referentes à memória e à experiência dos informantes nos mais variados espaços educacionais.

A entrevista narrativa consiste em um método de pesquisa qualitativa, sendo considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características muito próprias. Essencialmente, a concepção da entrevista narrativa é motivada por uma crítica ao esquema pergunta/resposta, proposto pela maioria das entrevistas (JOVCHELOVITCH, & BAUER, 2008). Neste ponto de vista, entende-se que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea ao narrar os acontecimentos.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97), a entrevista narrativa possui cinco fases, sendo uma delas preliminar.

Quadro 1: Fases de uma entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes (do interesse do pesquisador);
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais;
2. Narração central	Não interromper; *Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização;
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu, então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes (do interesse do informante);
4. Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista;

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97)

De acordo com Brandão (2002), as entrevistas devem carregar um certo teor de formalidade. O pesquisador deve permanecer extremamente atento durante o processo de entrevista:

[...] a flexibilidade sempre reclamada para as entrevistas (não estruturadas) não têm nada a ver com uma conversa. A entrevista é *trabalho*, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições as expressões e gestos. (BRANDÃO, 2002, p. 40)

Ainda de acordo com a autora, empatia, engajamento mútuo (pesquisador e pesquisado) e objeto da pesquisa são elementos da triangulação fundamental para a condução do processo. O equilíbrio entre engajamento e distanciamento deve nortear o trabalho permanentemente. Brandão (2002) afirma que em um determinado processo investigativo, “a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar” (2002, p.28).

Buscando enriquecer o processo investigativo e ampliar os estudos a respeito do objeto, no intuito de conhecer o campo, foram realizadas diversas leituras e estudos alusivos ao samba

– como objeto histórico-social – e seus atores. Sobre o samba e seus diversos aspectos – históricos e sociológicos – as obras de Nei Lopes (1981, 1992, 2004), Trotta (2011) e Tinhorão (1997, 1998) serviram de referência ao recorte. Ao abordar os aspectos históricos do samba relacionei obras dos autores citados aos trabalhos de Sodré (1998), Diniz (2008), Carneiro (2008), Fernandes (2001), Leopoldi (1978), Albin (2009), Pereira de Queiroz (1999), Cabral (1996), Silva e Santos (1980), Cavalcanti (1995) entre outros; já em relação aos aspectos sociológicos do samba, Adorno e Horkheimer (2009), Velho (1994) e Giddens (1997) foram inseridos.

O samba se caracteriza como um fazer cultural de origem afro-brasileira, acompanhando a trajetória de afirmação social das populações descendentes de escravos e se estabelecendo como a máxima manifestação musical do Rio de Janeiro. Essa perspectiva denota uma abordagem de cunho antirracista, inclusivo e democrático. Neste contexto, recorre-se ao trabalho de Azoilda da Trindade (2009,2006) e sua observação a partir do cotidiano da escola.

No que tange aos processos de ensino e aprendizagem em baterias de escolas de samba, foi analisado o trabalho de Prass (2004), em diálogo com as pesquisas de Tanaka (2009), Cunha (2001) e Arroyo (1999), além das pesquisas de Lucy Green (2012, 2008, 2002) sobre ensino e aprendizagem em música popular. Também foi analisada a proposta curricular para as aulas de música, na rede pública de ensino das escolas do município do Rio de Janeiro.

Em seguida, após um período de revisão bibliográfica e de preparação e validação do instrumento de pesquisa – roteiro de entrevista narrativa semiestruturada –, foram realizadas entrevistas com ritmistas de modo a corroborar ou refutar as hipóteses propostas. Foram escolhidos cinco sujeitos, levando em consideração a idade e, por conseguinte, a década na qual cursou a educação básica no Brasil. Além da dimensão sociocultural, a dimensão histórica do ensino de música nas escolas brasileiras também teve relevância no presente trabalho.

Após a explicitação da natureza da pesquisa, as próximas seções abordam o cenário e os atores envolvidos no trabalho. Discorrer-se-á sobre aspectos históricos acerca da região de Madureira, além de apresentar uma breve contextualização sobre o Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano – GRES Império Serrano. Em seguida, será exposto um pequeno panorama da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, além da apresentação da Escola que integra o cenário da pesquisa. O capítulo é concluído com uma contextualização acerca dos atores envolvidos.

3.2. DA FREGUESIA DO MEL AO LUGAR DOS ENCANTOS – A GRANDE MADUREIRA E SUA HISTÓRIA

A região onde hoje estão localizados os bairros da Grande Madureira³⁹ fazia parte da freguesia⁴⁰ de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá⁴¹, um dos mais importantes celeiros de produção agrícola da cidade (COLEÇÃO BAIRROS DO RIO – Madureira e Oswaldo Cruz, 1997). As primeiras outorgas de sesmarias⁴² rurais no Rio de Janeiro foram realizadas por Estácio de Sá em meados do século XVI. A partir daí, diversas concessões foram registradas visando à instalação de engenhos de cana-de-açúcar e ocupando as terras mais distantes do litoral. A freguesia de Irajá⁴³ foi criada em 1647, por iniciativa do padre Antônio Martins Loureiro – fundador da Igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro – e compreendia grande parte das terras situadas na antiga sesmaria concedida a Antônio de França, em 1568. Tal freguesia se constituiu territorialmente a partir da capela – posteriormente paróquia – de Nossa Senhora da Apresentação⁴⁴, sediada hoje no bairro de Irajá. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, foram desmembradas de seu território as freguesias de Jacarepaguá (em 1661), Campo

³⁹ O bairro carioca de Madureira é um importante polo cultural e econômico. Reúne diversas manifestações culturais além do samba, como o funk e o charme., e abriga uma importante estação no principal ramal da rede ferroviária fluminense, sendo ponto de confluência das populações da Baixada Fluminense. Sedia o *Mercadão de Madureira*, relevante centro comercial e maior ponto de vendas de artigos afro-religiosos do país (LOPES, 2004). No presente trabalho, a expressão *Grande Madureira* será usada para se referir ao bairro de Madureira e regiões limítrofes, como os bairros de Cascadura, Campinho, Cavalcanti, Engenheiro Leal, Oswaldo Cruz, Turiaçu e Vaz Lobo.

⁴⁰ Denominava-se freguesia cada parte em que se dividia a cidade. À medida que a cidade se expandia, novas freguesias, urbanas e rurais, foram criadas a partir dos desmembramentos das existentes. O poder civil era exercido pelo Conselho da Câmara, enquanto as atividades de catequese e de ensino ficavam a cargo da autoridade religiosa, responsável pela paróquia local. Com a Proclamação da República em 1889, as antigas freguesias passaram a chamar-se distritos municipais (VARGENS & MONTE, 2001).

⁴¹ Do tupi-guarani *yra-yá*, “lugar de onde brota o mel”.

⁴² O instituto da Sesmaria surgiu em Portugal. De início, ofereciam aos camponeses pobres a oportunidade de disporem de pequenas extensões de terra para cultivo próprio. No Brasil, as sesmarias cobriam áreas extensas e foram criadas para permitir que senhores abastados produzissem mercadorias que deveriam ser enviadas à metrópole para serem comercializadas na Europa gerando riqueza para o tesouro português (PECHMAN, 1985).

⁴³ Redução de “freguesia de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá”.

⁴⁴ Fundada em 1613, considerada a igreja mais antiga do Rio de Janeiro.

Grande, Inhaúma (ambas em 1743), e Engenho Velho⁴⁵ (1795), ou seja, toda a região hoje tida como subúrbio fez parte desta freguesia⁴⁶.

Nesse período, a freguesia do Irajá foi a única unidade rural de todo o Rio de Janeiro – suas terras eram repletas de fazendas –, estabelecendo-se como o mais importante fornecedor de produtos agrícolas para toda a cidade, em especial a cana-de-açúcar. A região tinha grande relevância na economia do Rio de Janeiro, visto que os derivados da cana-de-açúcar, como aguardente e açúcar, exportados para a Europa, eram ali produzidos.

Todo o sistema de produção da região era baseado no trabalho escravo de início indígena e posteriormente africano (VARGENS & MONTE, 2001). Nesse cenário, destaca-se duas propriedades da freguesia de Irajá: o engenho do português Miguel Gonçalves Portela – notável produtor de rapadura, aguardente e açúcar – e a fazenda de Lourenço Madureira⁴⁷, que dariam origem ao bairro do subúrbio carioca de Madureira. As propriedades citadas eram muito conhecidas pela alta capacidade de produção, essencialmente baseada no trabalho escravo.

Outro fator primordial no desenvolvimento das freguesias foi a instalação da linha de trem inaugurada em 1858. A Estrada de Ferro Central do Brasil – inicialmente Estrada de Ferro Dom Pedro II – partia do centro da cidade do Rio de Janeiro e ia até a estação de Belém, no interior da província. Possuía apenas seis paradas, além das terminais já citadas: São Cristóvão, Engenho Novo, Cascadura, Sapopemba, Maxambomba e Queimados (RIBEIRO, 2003). Novas estações foram surgindo pouco a pouco. Em 1890, foi criada a Estação Madureira⁴⁸.

O grande vetor de expansão da cidade do Rio de Janeiro ao longo do século XIX foi o trem, junto com os bondes (ABREU, 1997). Na segunda metade do século em questão, há um

⁴⁵ A freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho compreendia toda a região hoje denominada Grande Tijuca.

⁴⁶ Após o desmembramento da freguesia do Engenho Velho, em 1795, a freguesia do Irajá era constituída pelos 35 bairros do subúrbio que conhecemos hoje e mais outros três, destacando-se entre eles os atuais “Ricardo de Albuquerque, Anchieta, Pavuna, Acari, Jardim América, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Cordovil, Brás de Pina, Vicente de Carvalho, Abolição, Pilares, Vaz Lobo, Magno, Turiaçu, Rocha Miranda, Honório Gurgel, Madureira, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Marechal Hermes e Campinho” (VARGENS & MONTE, 2001, p. 21). O que nos leva a concluir que à época de sua fundação, a freguesia do Irajá compreendia o território entre os bairros de Benfica e Campo Grande (inclusive).

⁴⁷ O nome do bairro vem de Lourenço, lavrador e criador de gado em terras da Fazenda do Campinho, onde era arrendatário do capitão Francisco Ignácio do Canto e onde fez as primeiras benfeitorias, trazendo progresso ao bairro quando o mesmo ainda não era reconhecido administrativamente como tal. Lourenço ganhou fama ao protagonizar o primeiro processo legal por posse de terras ocorrido no Rio de Janeiro, quando a viúva do capitão, dona Rosa Maria dos Santos, resolveu expulsá-lo de sua propriedade (RIBEIRO, 2003).

⁴⁸ As estações de Belém, Sapopemba, Maxambomba hoje são respectivamente Japeri, Deodoro e Nova Iguaçu. O costume de nomear lugares pelo nome de seus residentes é notado no nome da estação de trem Madureira, inspirado no fazendeiro Lourenço Madureira. (RIBEIRO, 2003).

intenso processo de ocupação das freguesias rurais cortadas pela Estrada de Ferro Dom Pedro II. Abreu (1997) afirma que o processo ocupacional suburbano, a princípio, se movimentava linearmente: as casas eram construídas ao longo da ferrovia e, com maior concentração, no entorno das estações. Entretanto, um novo processo foi percebido: a implementação de ruas secundárias indicando uma movimentação perpendicular à linha férrea, realizada por proprietários de terras e pequenas companhias loteadoras, iniciando um processo de crescimento radial que se intensificou muito ao longo dos anos.

Economicamente, os engenhos começaram a ruir ao longo do século XIX com o início do processo que culminou no fim do trabalho escravo. Por sua vez, a falência dos engenhos culminou na repartição das grandes propriedades entre pessoas pobres que migravam da região central do Rio de Janeiro, cujo custo de vida havia aumentado consideravelmente devido à escassez de imóveis e aumento da demanda por moradia⁴⁹. Tal processo se deu em meio a grandes dificuldades econômicas⁵⁰.

Em meados do século XIX, o que antes era uma grande potência agrícola transformou-se, predominantemente, em um grande polo residencial de populações pobres. Essa grande transformação sofrida pelas freguesias rurais impactou de forma significativa a organização socioeconômica da cidade do Rio de Janeiro. É o nascimento do subúrbio⁵¹. A partir da dissolução da freguesia de Irajá, surgiram importantes bairros como Marechal Hermes, Honório Gurgel, Oswaldo Cruz, Irajá, Vaz Lobo, Madureira, Turiaçu, Campinho, Rocha Miranda, entre outros.

Acompanhando o movimento ocorrido no centro do Rio de Janeiro desde o início do século XX, a migração em direção aos subúrbios culmina no surgimento das primeiras favelas na região, sendo moradores as populações empurradas do centro e os migrantes do Vale do Paraíba, Norte Fluminense e Minas Gerais. E é das mãos dessa população que vamos conhecer o jongo⁵² e o samba, além da fundação das escolas de samba Portela e Império Serrano.

⁴⁹ No final do século XIX, o poder público privilegiou a urbanização e o saneamento do centro do Rio de Janeiro e dos bairros adjacentes (próximos à praia), situação consolidada na gestão Pereira Passos. É o início do contraponto entre as associações “trem/subúrbio/população de baixa renda” e “bonde/zona sul/modernidade”. Tal processo de modernização da cidade não alcançou as freguesias rurais. (RIBEIRO, 2003).

⁵⁰ Ocorrida pela falência dos engenhos, culminada por fatores como a concorrência da região do Caribe, a migração de mão de obra para a região de Minas Gerais e o fim da escravidão (VARGENS & MONTE, 2001).

⁵¹ O transporte ferroviário também impulsionou o processo de formação dos subúrbios (LOPES, 2008).

⁵² À luz de Lopes (2004, p.365), o jongo é uma “dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter iniciático, dançada em roda por par solto ou por homens e mulheres indistintamente, ao som de tambores e chocalhos”, trazendo diversos aspectos da religiosidade afro-brasileira na música e no gestual. O jongo é uma manifestação cultural rica e extremamente complexa, fugindo ao escopo da presente dissertação. Todavia, pode vir a ser objeto

Os subúrbios e a zona rural cariocas tiveram sua ocupação determinada, principalmente, pela antiga Estrada de Ferro de D. Pedro II, inaugurada em 1858, pela Estrada de Ferro Leopoldina (1886) e pelo bonde (1911). Desses, de grande importância para a economia da cidade e para o samba, foi a freguesia (depois distrito) de Irajá. Nesse distrito de Irajá, incluídos aí Rio das Pedras (depois Oswaldo Cruz), Sapê (depois Rocha Miranda) e o morro da Serrinha (entre Madureira, Vaz Lobo e Vicente de Carvalho), mais os morros da Congonha e da Tamarineira, o século XX, recém-chegado, encontrou gente vinda não só dos logradouros mais valorizados do centro da cidade, expulsos de lá com as reformas de Pereira Passos, como também gente chegada diretamente das fazendas decadentes dos estados do Rio, São Paulo e Minas Gerais. E aí seriam criadas, entre outras, as escolas de samba Portela (seu núcleo fundador é de 1926) e Império Serrano (1947). (LOPES, 2003, p. 43/44).

Atualmente, o bairro de Madureira dá nome à XV Região Administrativa do Rio de Janeiro⁵³, compreendendo os bairros de Madureira, Vaz Lobo, Oswaldo Cruz, Campinho, Cascadura, Engenheiro Leal, Bento Ribeiro, Cavalcanti, Honório Gurgel, Marechal Hermes, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda e Turiiaçu. De acordo com o Censo 2010, sua população total é de 372.555 habitantes, divididos em um total de 137.575 domicílios em uma faixa territorial de 3.010,09 hectares. Nos dias de hoje, o bairro apresenta moradores descendentes de negros escravos empregados no Cais do Porto, militares e funcionários públicos em geral, o que denota a existência de canais de negociação entre negros e brancos das mais diversas classes econômicas e como estes canais foram fundamentais na formação do bairro e na manutenção de sua heterogeneidade. Esses aspectos se refletem nas diversas manifestações culturais da região. A seguir, destaca-se uma dessas manifestações: o GRES Império Serrano.

3.3. A SERRINHA E SEUS ORIXÁS – O GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA IMPÉRIO SERRANO

Por conta das transformações sofridas pela cidade do Rio de Janeiro entre o fim do século XIX e início do século XX, a região da Grande Madureira já apresentava altos índices habitacionais nos anos 1920. A população fixada nessa região após 1888 veio majoritariamente

de pesquisas futuras.

⁵³ Todos os dados obtido no site do Instituto Pereira Passos – Portal Armazém de Dados – Bairros Carioca <http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=7fe1b0d463e34b3b9ca2fafd50c3df76> acessado em fevereiro de 2019.

do Vale do Paraíba, do Norte Fluminense e do estado de Minas Gerais. Alguns vieram removidos do centro da cidade, pelas reformas implementadas por Pereira Passos, nos primeiros anos do século XX. Desse modo, a região do morro da Serrinha – entre os bairros de Madureira e Vaz Lobo – começa a ser ocupada de forma mais intensa, assim como toda a Grande Madureira, tornando-se, nas palavras de Lopes (2004), “importante difusor de cultura negra, sendo base territorial da escola de samba Império Serrano” (p. 614), um dos cenários da presente dissertação.

Já o Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano foi fundado em 1947. Contudo, suas origens datam de 1926, quando a escola de samba *Prazer da Serrinha* foi criada por Alfredo Costa – sogro de Dona Ivone Lara⁵⁴ –, mestre-sala, jongueiro e líder religioso de matriz africana, tendo como gênese o bloco carnavalesco Cabelo da Mana.

A gestão de Alfredo era considerada extremamente autocrática e ditatorial, gerando insatisfação e desentendimentos entre os componentes. Ao longo dos anos, ser contra o dirigente era passível de desligamento da escola, tamanha a associação entre instituição e o “dono”, uma vez que a escola era controlada como uma espécie de concessão ou bem familiar (RIBEIRO, 2003). Diversas tentativas de emancipação foram frustradas e contornadas por Alfredo, sob a alegação de que um rompimento formal dos descontentes enfraqueceria o movimento carnavalesco na Serrinha, desmobilizando os confrontantes. Cogitaram a saída do diretor e a eleição direta, via moradores, porém não houve solução. Em contrapartida, a década de 1940 reservava mudanças na história do carnaval no morro da Serrinha.

No Carnaval de 1946, no momento em que a escola iniciaria seu desfile, Alfredo, em uma decisão unilateral repentina, proibiu que se cantasse o samba eleito e ensaiado pela comunidade, *Conferência de São Francisco* – de autoria de Silas de Oliveira⁵⁵ e Mano Décio da Viola⁵⁶. O episódio gerou revolta entre os componentes fazendo com que a situação de Alfredo junto à comunidade se tornasse insustentável. Ao longo do ano, vários moradores se articularam, organizados pela família de Silas de Oliveira, para fundar uma nova escola de samba. Essa mobilização deu origem ao Império Serrano, em 1947.

⁵⁴ Sambista nascida no Rio de Janeiro autora de diversos sambas de sucesso como *Sonho meu, Alvorecer* e *Acreditar*. Considerada a grande dama do samba e, por isso, sendo referida como “Dona” (LOPES, 2004).

⁵⁵ De acordo com Lopes (2004) é o maior responsável pela consolidação e estruturação do gênero samba-enredo, tendo criado dezesseis sambas para o Império Serrano.

⁵⁶ Sambista baiano radicado no Rio de Janeiro. Coautor de sambas-enredos antológicos como *Tiradentes* (1949) e *Heróis da Liberdade* (1969).

A nova escola tinha o intuito de romper com o regime centralizador e autoritário exercido por Alfredo Costa. Sob a ótica de Miriam Sepúlveda dos Santos (1998), o rompimento com o *Prazer da Serrinha* não caracterizou uma ruptura com a tradição e sim com Alfredo, que exercia relação de posse com a instituição. Com a criação do Império Serrano, como uma escola com quadro social instituído e uma associação em que os sócios exercessem o poder, os moradores da Serrinha inovaram a gestão, dando voz à comunidade. A intenção era fundar uma escola sem dono, sob a égide da democracia. Assim, através de votações foram escolhidos o nome, as cores – verde e branco – e o símbolo da nova agremiação. Também a nova diretoria da escola foi eleita via votação, sendo João Gradim escolhido o primeiro presidente da escola. Por fim, foi definida a cobrança de um valor mensal dos associados visando ajudar a escola financeiramente. Tal organização foi inspirada nas associações de estivadores, profissão exercida por alguns dos fundadores como Mano Elói⁵⁷, Mano Décio e Aniceto Menezes⁵⁸. Nas palavras de Simas:

O Império Serrano é uma escola de fundamento, fruto da mistura entre o sentido de organização dos estivadores e a espiritualidade dos terreiros da Serrinha. Tendo como um de seus patriarcas maiores o Babalorixá Elói Antero Dias, o Mano Elói, o Império é daquelas agremiações capazes de transitar na encruzilhada entre o sagrado e o profano, com a maior naturalidade. (SIMAS, 2017)

Também vieram inovações no desfile da escola, trazendo já no carnaval de 1948 uma nova proposta: o desfile regido por um enredo. Já no primeiro desfile a escola sagrou-se campeã, repetindo o título em 1949, 1950 e 1951. Vale destacar que o Império Serrano foi a primeira escola de samba a ter uma mulher em sua ala de compositores⁵⁹: Dona Ivone Lara, autora do samba-enredo *Os Cinco Bailes da História do Rio* (1965), em parceria com Silas de Oliveira e Bacalhau.

⁵⁷ Sambista, pai-de-santo, jongueiro exímio ritmista e notável dirigente do samba, participou da fundação de diversas escolas. Autor do primeiro registro em disco de cânticos rituais afro-brasileiros, em 1930, foi presidente executivo e presidente de honra do Império Serrano (LOPES, 2004).

⁵⁸ Também chamado de *Aniceto do Império*, conhecido sambista muito ligado à instituição, sendo instituído orador oficial. Exímio partideiro, improvisando versos com muita facilidade nas rodas de samba do Rio de Janeiro (LOPES, 2004).

⁵⁹ Embora o Império tenha sido pioneiro ao ter uma mulher na ala de compositores, a primeira mulher a compor e assinar um samba-enredo foi Carmelita Brasil, em 1959, no GRES Unidos da Ponte (SIMAS, 2018).

Hoje, a escola tem nove títulos do grupo especial e quatro do grupo de acesso⁶⁰. Sua bateria, denominada *Sinfônica do Samba*, foi pioneira no uso do agogô⁶¹, sendo até hoje o seu diferencial. Conforme Simas:

Saído dos terreiros, o agogô chegou à música popular, exemplificando a estreita ligação entre as rodas de *yaôs* e as rodas de samba que marcou a codificação do gênero mais expressivo da música carioca de fundamento africano. Dessa mistura entre *candomblé* e samba, o agogô chegou finalmente aos desfiles das escolas de samba, por obra e graça do setentão Império Serrano. Há quem diga, num daqueles mitos que perpassam a história do samba e se perpetuam, que o agogô teria sido popularizado na bateria do Império Serrano pelo Mestre Darcy do Jongo. Com todo respeito ao jongueiro *cumba*, tudo indica que o papel fundamental para a força do agogô na bateria imperial não foi exercido pelo Mestre Darcy, mas por Seu Edgar Teles Filho, o Edgar do Agogô. Apaixonado pelo instrumento e por suas possibilidades, Seu Edgar resolveu criar o agogô de quatro bocas, aumentando consideravelmente as possibilidades sonoras do instrumento. Controvérsias à parte, o fato é que o agogô, saído dos terreiros para a passarela, é a grande marca da Sinfônica Imperial. Na bateria do Reizinho, o instrumento costuma se encaixar perfeitamente com o toque peculiar do surdo de terceira da escola. Este, por sua vez, bebe na fonte dos toques ancestrais do jongo, seguindo uma linha melódica similar. (SIMAS, 2017)

Nei Lopes (2004) descreve o morro da Serrinha como um importante núcleo difusor de cultura negra. Essa tese, se confirma não apenas pelo fato de a Serrinha servir de base territorial à escola de samba Império Serrano, mas também por abrigar o grupo Jongo da Serrinha⁶². A influência das manifestações culturais originárias da Serrinha é extremamente impactante no cotidiano da Grande Madureira, refletindo em diversas práticas no dia a dia da região, inclusive na escola pública, cenário e objeto da presente dissertação. A seguir, serão abordados alguns aspectos de uma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada nas adjacências do morro da Serrinha que atende a diversos adolescentes moradores do morro.

⁶⁰ A escola venceu o desfile do grupo especial em 1948, 1949, 1950, 1951, 1955, 1956, 1960, 1972 e 1982. Já o desfile do grupo de acesso foi vencido em 1998, 2000, 2008 e 2017.

⁶¹ Instrumento musical ligado aos rituais afro-brasileiros, formado por duas campânulas de metal unidas por um cabo comum e tocadas com uma vareta. Do iorubá *agogo*, “sino” (LOPES, 2004).

⁶² O grupo Jongo da Serrinha foi criado por Mestre Darcy do Jongo, membro de tradicional família do morro da Serrinha e músico percussionista de grande êxito no Brasil e no exterior. Dedicou grande parte de sua vida na difusão jongo, popularizando-o. Tal instituição é dotada de boa visibilidade, tanto do ponto de vista musical, quanto das ações sociais realizadas na localidade (LOPES, 2004).

3.4. A MORADA DOS LIVROS – A ESCOLA ALVIVERDE

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME) é responsável pela maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.539 escolas⁶³, abrangendo o atendimento à Educação Infantil (6 meses a 5 anos), ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e à modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo como finalidades primárias “elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público”. Indo além, a secretaria institui como missão “transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos” (PCRJ, 2019).

De acordo com os dados oficiais, a rede municipal do Rio de Janeiro atende em 2019 a 637.152 alunos conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Dados de matrícula da rede municipal do Rio de Janeiro em 2019

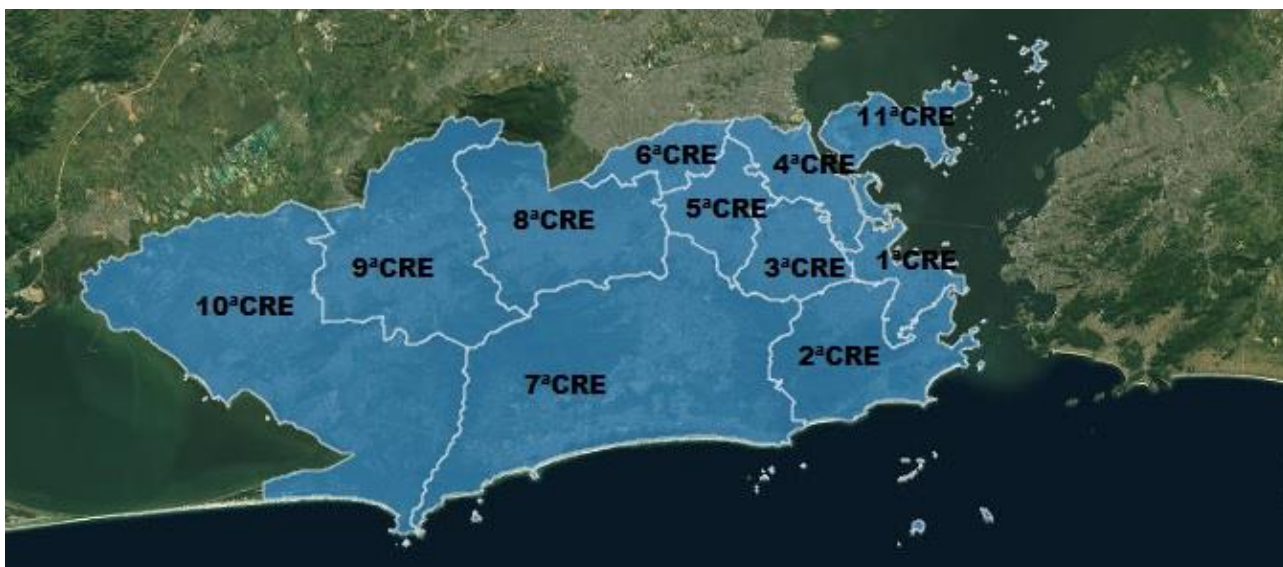
Educação Infantil, creche e pré-escola	148.230
Ensino Fundamental	441.410
Educação Especial	4.117
Projetos de correção de fluxo	20.660
Educação de Jovens e Adultos	22.735
TOTAL	637.152

Fonte: quadro elaborado a partir de dados obtidos no sítio da SME

A rede municipal conta atualmente com 38.731 professores, além de 14.968 funcionários de apoio administrativo. Administrativamente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro divide-se em um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que cobrem as diferentes regiões do município. Segue o mapa:

⁶³Todos os dados obtidos no site da SME <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>> acessado em janeiro de 2019.

Mapa: Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Secretaria Municipal de Informações Urbanas (Siurb) – Instituto Pereira Passos – Portal Armazém de Dados (<http://www.data.rio/datasets/limites-cre>)

As CREs exercem uma relação de intermediação entre a SME e as escolas de sua abrangência, funcionando como uma espécie de canal de comunicação entre o nível central e as escolas da rede. Essas coordenadorias têm a função de acompanhar e orientar o trabalho de cada unidade escolar, sendo responsável pela implementação e acompanhamento das políticas trazidas pela SME nas escolas. A Coordenadoria Regional responsável pelos bairros da Grande Madureira é a 5ª, compreendendo os seguintes bairros⁶⁴: Madureira, Vaz Lobo, Rocha Miranda, Vista Alegre, Cascadura, Vila da Penha, Irajá, Guadalupe, Bento Ribeiro, Cavalcante, Turiaçu, Vicente de Carvalho, Colégio, Campinho. Cavalcanti, Marechal Hermes, Quintino Bocaiúva, Campinho, Osvaldo Cruz, Rocha Miranda, Tomas Coelho, Vicente de Carvalho, Osvaldo Cruz, Vila Kosmos, Honório Gurgel, Coelho Neto, Vigário Geral. A escola protagonista do presente estudo está localizada em Vaz Lobo, bairro pertencente à Grande Madureira e que de acordo com dados divulgados no Censo 2010 e repassados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro⁶⁵ conta com uma população total de 15.167 habitantes, apresentando 5.333 domicílios

⁶⁴Todos os dados obtidos no sítio da SME <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>> acessado em fevereiro de 2019. Vale destacar que alguns bairros relacionados dividem a gerência com outras CREs. Como exemplo, a Vila da Penha tem território dividido entre 5ª CRE e 4ª CRE, tal qual Vigário Geral. Tomás Coelho é dividido entre 5ª CRE e 3ª CRE, entre outros casos.

⁶⁵ Todos os dados obtido no site do Instituto Pereira Passos – Portal Armazém de Dados – Bairros Carioca <<http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=7fe1b0d463e34b3b9ca2fafd50c3df76>>

espalhados em um território de 110,12 hectares. Na presente dissertação, a referida escola será denominada Escola Alviverde.

Conforme levantamento realizado no aplicativo *Google Maps*, em janeiro de 2019, seis escolas da rede municipal de ensino, destinadas a turmas dos anos finais do ensino fundamental, estão localizadas em um raio de dois quilômetros⁶⁶ partindo dos pés do morro da Serrinha, dentre elas está a Escola Alviverde.

A Escola Alviverde foi inaugurada em 1971, ainda nos tempos do Estado da Guanabara, na gestão do governador Antônio Chagas Freitas. Sua sede consiste em um prédio no estilo *caixote*⁶⁷, com térreo mais três pavimentos acima, acessados por escadas. Na parte externa, do pavimento térreo, a escola possui uma área para estacionamento, uma quadra polivalente com as devidas marcações para diversas modalidades esportivas, uma quadra menor em cimento, além de vestiários. Já na parte interna, o andar térreo abriga dois banheiros, um pátio, uma sala para a secretaria, a sala da direção, sala dos professores, uma cantina desativada - hoje usada como base para os servidores da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) -, refeitório e cozinha. Subindo as escadas, no primeiro andar a escola tem nove salas de aula: sete ocupadas por turmas dos anos finais do ensino fundamental (sendo duas turmas de correção de fluxo), uma desativada⁶⁸ e outra sendo preparada para receber um laboratório de ciências. Já no segundo pavimento, há dois banheiros, um pequeno “parquinho” com poucos brinquedos e oito salas de aula usadas por turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalmente, no terceiro pavimento, a escola tem dois banheiros, um auditório, uma sala para as aulas de artes visuais, uma sala para as aulas de música, uma sala de leitura e duas salas de aula desativadas. De modo geral, as salas de aula possuem um tamanho considerado bom pelos docentes para o ideal de 35 alunos, número respeitado pela escola. Os corredores, enfeitados com painéis e atividades produzidas por alunos, são bem espaçosos, porém escuros: a iluminação natural, proveniente de furos estilo colmeia na parede frontal à escada, é escassa, já a artificial é

Acessado em fevereiro de 2019.

⁶⁶ Estipulei dois quilômetros como raio de distância por se tratar da distância aproximada entre o pé do Morro da Serrinha e a Escola Alviverde.

⁶⁷ Estilo arquitetônico de algumas escolas construídas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, caracterizado pelo estilo industrial, prezando pelo uso de elementos pré-fabricados. Em geral, tais prédios são compostos por três pavimentos superiores, além do térreo (PIMENTEL, 2014).

⁶⁸ Nesse contexto, “sala desativada” indica uma sala sem turma. Geralmente essas salas são usadas como depósitos de material pedagógico.

ineficiente. Na parte externa as paredes são pintadas de azul claro e branco, com algumas poucas pichações. Os portões são azul-escuros.

Percebendo a escola como um espaço sociocultural e de interação, Dayrell (2001) argumenta que não existe neutralidade no espaço arquitetônico de um prédio escolar e a ocupação de seu espaço físico. Segundo o autor, tudo é delimitado formalmente, desde a forma e os materiais da construção até a localização e disposição dos espaços, manifestando uma expectativa de comportamento de seus usuários. Ao definir as funções e funcionalidades de cada local, a arquitetura escolar influencia a forma de circulação de seus atores. Salas, corredores, refeitório, pátio, sala dos professores, sala da direção, cada um destes locais tem uma função definida a priori. A arquitetura da escola expressa uma concepção educativa determinada.

Do lado de fora, para além dos portões, a Escola Alviverde está localizada em uma região de classe média/média baixa do subúrbio de Vaz Lobo, em uma rua com casas e prédios cuja arquitetura reflete a época de construção: a vizinhança conta com moradias antigas mescladas a construções recentes. Atrás da escola há uma praça pública com uma quadra polivalente, além de alguns aparelhos de ginástica custeados pela prefeitura. Curiosamente, os muros da escola são muito altos, o que nos remete mais uma vez a Dayrell (2001), quando o autor diz que a construção de muros tão altos parece ter a intenção de demarcar claramente a passagem entre duas realidades diferentes: o mundo da rua e o mundo da escola, em uma tentativa de separar algo que insiste em se aproximar – e que talvez sejam próximos na essência. É a escola tentando fechar-se em seu próprio mundo, na sua própria realidade, suas regras, ritmos e tempos.

Percebe-se uma escola pública típica do subúrbio, com boa infraestrutura e alguma manutenção dos equipamentos e da estrutura física da escola, contrariando o senso comum, muitas vezes com a ajuda de veículos midiáticos, que dissemina a ideia de péssimas condições de infraestrutura e instalações das escolas da rede pública de ensino. Os estudantes são oriundos em grande maioria do próprio bairro, do bairro de Madureira e do bairro de Irajá. Alguns vêm de bairros vizinhos, porém um pouco mais distantes, é o caso dos bairros de Rocha Miranda e Colégio. A maioria vem de lares de classe média baixa/baixa. A maioria esmagadora é composta por negros.

O funcionamento da escola se dá em dois turnos: manhã e tarde. Pela manhã, as aulas têm início às 7h:30 e encerramento às 12h. Já à tarde, o início é às 13h e o fim, às 17h:30. Nos dois turnos há um intervalo que dura cerca de vinte minutos.

3.5. DOS BAMBAS AOS APRENDIZES – OS ATORES ENVOLVIDOS

É urgente que nos dias de hoje o educador musical esteja aberto à pluralidade da música enquanto fenômeno, respeitando as diversas formas e perspectivas de se encarar esse contexto, o que indica considerar em seu trabalho toda a gama de aspectos que caracteriza o presente fenômeno: estruturas sonoras, qualidade de execução, correlações performáticas e, conseqüentemente, processos, situações e estratégias envolvidas na transmissão de saberes (QUEIROZ, 2010). Assim, muitos educadores têm buscado o reconhecimento da diversidade das manifestações musicais e das diferentes formas de transmissão que elas trazem, fato que tem culminado no aumento de pesquisas com o intuito de buscar uma maior compreensão de culturas musicais diferentes, ligadas ao cotidiano, presentes além dos muros da escola. Atrelada a essas pesquisas, a busca pela melhoria das práticas pedagógicas presentes no contexto escolar.

Nesse contexto, a presente dissertação parte da minha experiência como docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde leciono para turmas dos anos finais do ensino fundamental. Desde o ingresso na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro trabalho na Escola Alviverde, lecionando música para alguns alunos ritmistas no Império Serrano. Na presente dissertação, investigo a interface entre a escolarização – conjunto de relações e interações legitimadas pelo espaço escolar – e o fazer musical desses ritmistas.

Após explicitar o método de pesquisa e ferramentas utilizadas, além de características e aspectos gerais do campo de pesquisa, a análise de dados é o tema do próximo capítulo. Aspectos a respeito das diversas modalidades de ensino e seus respectivos processos de aprendizagem também serão contemplados.

CAPÍTULO 4 – O CORAÇÃO DA ESCOLA, A BATERIA
A EFERVESCÊNCIA IMPERIANA – ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, é importante explicitar que o conceito de experiência na presente dissertação é ancorado nos escritos de Adorno (1995). Seja escrevendo sobre filosofia, estética ou educação, a questão da experiência é algo recorrente em sua obra, tendo o tema da formação como fio condutor. De acordo com o autor, a educação para a emancipação, visando à autonomia, exige do sujeito a realização de experiências que vão contribuir na formação de uma maneira peculiar de pensar. A respeito dessa relação entre experiência e pensamento, no texto *Educação para quê?*, Adorno (1995) escreve:

[...] pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

Adorno (1995) associa a atividade reflexiva com a realização de uma experiência. A proximidade entre as duas ações já evidencia que o pensamento não pode ser concebido em termos abstratos, pois é justamente a relação do sujeito com a realidade que o constitui, ou seja, há a presença no pensamento de uma experiência no sentido empírico, aquilo que o sujeito Educação experimenta em relação ao mundo ao seu redor. Adorno alega que o conhecimento procede de baixo para cima, sendo necessário tomar as coisas tal como são, sem que sejam aplicadas a elas procedimentos de dedução (ADORNO, 2009). O autor associa a realização de experiências como um modo apropriado de pensar a realidade, o que leva à emancipação.

4.1. SURDOS – ASPECTOS DAS MODALIDADES DE ENSINO

Nas próximas seções, pretendo abordar aspectos e características das diversas modalidades de ensino. Nesse sentido, os parâmetros da educação intencional formal serão discutidos a partir do currículo vigente na rede municipal do Rio de Janeiro. Já a educação não intencional será analisada à luz de Luciana Prass e sua pesquisa acerca da prática musical em uma bateria de escola de samba. Por fim, sob a égide de Lucy Green proponho um debate acerca

da interface entre as práticas presentes no espaço escolar, o lugar natural da educação formal, e as bases da educação informal. Alguns aspectos da educação presentes em espaços não formais de ensino também serão trazidos.

4.1.1. SURDOS DE PRIMEIRA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO FORMAL NA REDE MUNICIPAL

Muitos são os estudos sobre currículo escolar. Ano após ano, diversos pesquisadores, professores e autores vêm se dedicando a essa área do campo da educação. Não é pretensão deste texto abordar aspectos sobre o currículo, no entanto, como se trata do principal normatizador das práticas da escola, uma abordagem, ainda que superficial, se faz necessária. De acordo com Moreira e Candau (2007):

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 22).

De acordo com os autores, os âmbitos de referência correspondem às universidades e centros de pesquisa, ao mundo do trabalho, à ciência e tecnologia, às artes, ao desporto e às atividades corporais, à saúde, ao exercício da cidadania e aos movimentos sociais. Nesses espaços nascem os saberes que são transmitidos na escola. Esses saberes são selecionados e preparados, sendo assim incorporados ao currículo formal. Nesse sentido, a LDB 9.394/1996 estabelece os norteadores legais que servirão de referência na elaboração dos currículos por parte dos entes públicos e privados.

A rede municipal do Rio de Janeiro é regida pelas *Orientações Curriculares*, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/Rio. Periodicamente esse dispositivo é rediscutido, sendo revisado e alterado. A última edição data de 2016.

De acordo com a última versão das *Orientações Curriculares* para o ensino de música na rede municipal do Rio de Janeiro:

A compreensão da música, prática social historicamente construída, redundava em dizer que ela é também socialmente apreendida. O conhecimento musical se constrói a partir do contexto cultural do qual crianças e jovens participam. No contexto escolar, somam-se a esse fator as vivências e a mediação do professor, para impulsionar o desenvolvimento musical (PCRJ, 2016, p.3).

No trecho reproduzido o documento alinha-se ao trabalho de autores já citados nessa pesquisa. É o caso de Queiroz (2010), quando o mesmo aborda os aspectos sociológicos presentes na transmissão musical; Velho (1994), ao citar o dinamismo das culturas, além da relação e absorção de fragmentos culturais entre os sujeitos; e Blacking (1973), quando afirma que estudar música é compreender as sociedades e suas relações.

Quanto aos procedimentos metodológicos, são inspirados no trabalho desenvolvido pelo inglês Keith Swanwick (2003, 1979) e suas propostas conhecidas como *C(L)A(S)P* e *Modelo Espiral*. Swanwick (2003) propõe uma integração das atividades, enfatizando e centralizando a experiência musical através da composição (C), a apreciação (A), a performance (P), ao lado de atividades de apoio, que seriam a aquisição de habilidade (S, do inglês *skill acquisition*) e estudos teóricos (L, do inglês *literature studies*). As atividades de apoio são indicadas entre parênteses, na sigla que dá nome ao método. O autor acredita que tais atividades periféricas, aquisição de habilidades e estudo da teoria, podem contribuir significativamente no desenvolvimento dos aspectos centrais, composição, apreciação e performance – C(L)A(S)P. Na aplicação da proposta, é preciso ter atenção para que as atividades periféricas não sobreponham as atividades centrais. Segundo as orientações curriculares da rede municipal do Rio de Janeiro:

O trabalho pedagógico-musical envolve a experiência da escuta, do fazer musical e da apreciação estética alimentada pelo contato com a produção musical como objeto cultural e histórico e pelos princípios que constituem a linguagem musical. São enfatizados: (a) a escuta das sonoridades, referindo-se às qualidades do sonoro, para além da musicalidade das notas musicais da escala; (b) o fazer musical de execução e composição / improvisação em práticas coletivas, justificando o crescente domínio e sistematização do conhecimento técnico e conceitual em música e (c) a apreciação estética e a leitura interpretativa das músicas, contextualizando os produtos culturais e históricos (PCRJ, 2016, p.4).

Já o *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical*, desenvolvido por Swanwick e Tillman (1986), consiste em uma teoria abrangente sobre a mente musical, elaborada com base na observação atenta ao fazer musical das crianças. Inspirados nas ideias de Piaget – notável biólogo, psicólogo e epistemólogo nascido na Suíça, cujas obras abordando as habilidades cognitivas das crianças serviram como referência a toda uma corrente de pensamento nos campos da psicologia e pedagogia⁶⁹ –, os autores indicam que a aprendizagem musical ocorre

⁶⁹ Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-biografia/53974>> Acesso em 19 de fevereiro de 2018 .

por etapas sucessivas relacionadas ao amadurecimento psicológico dos indivíduos, pilar central do trabalho piagetiano. Swanwick e Tillman (1986) desenvolveram um modelo em formato de espiral, demonstrando os níveis de desenvolvimento musical, dividido em quatro estágios sequenciados e cumulativos: Materiais Sonoros; Caracterização Expressiva; Forma e Valor. Sendo assim:

Por desenvolvimento musical, entenda-se uma noção de desenvolvimento oriunda de pesquisas psicológicas em música, considerando quatro etapas do criticismo musical: material, expressão (gestos musicais), forma e valor. Estas quatro dimensões guardam entre si um movimento cíclico e cumulativo de desenvolvimento musical. O processo cumulativo pressupõe que o aluno que se encontra na etapa da forma, por exemplo, necessariamente deverá ter as etapas anteriores firmemente estabelecidas (material e expressão). A característica cíclica diz respeito a possibilidades de a sequência ser ativada quando necessário, considerando que subimos e descemos na espiral reiteradas vezes (PCRJ, 2016)

Ao passo que os espaços formais – intencionais – de ensino são regidos por normas legais, baseadas em pesquisas nos mais diversos âmbitos de referência, a prática dos espaços informais – não intencionais – é baseada no empirismo, na tradição. Nesse sentido, à luz de Prass (2004) resgata-se uma análise a respeito da transmissão de saberes em uma bateria de escola de samba. A autora realizou uma pesquisa etnográfica de grande relevância no campo da educação musical.

4.1.2. SURDOS DE SEGUNDA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFORMAL EM UMA BATERIA DE ESCOLA DE SAMBA

Buscando compreender o ensino e a aprendizagem numa bateria de escola de samba, Prass frequentou por quinze meses a quadra da Escola de Samba Bambas da Orgia, de Porto Alegre – RS, participando como ritmista em alguns momentos. As conclusões do trabalho de Prass serviram – e ainda servem – de referência a diversas pesquisas sobre o tema.

Conforme relatos da autora, as primeiras experiências relacionadas ao mundo da música nesse universo ocorrem nas vizinhanças, entre parentes e vizinhos: festas, comemorações, além dos eventos promovidos pela escola de samba, frequentada por pessoas das mais diversas faixas etárias. Tal envolvimento com o contexto musical desde a infância através do incentivo da família impulsiona a aquisição de habilidades musicais. A aprendizagem ocorrida indiretamente, ou seja, de modo não intencional – informal – entre os familiares e a partir deles

é compartilhada por um grande número de ritmistas. Esse modelo de transmissão de saberes é tão presente que muitas vezes os condutores da bateria na escola de samba alegam que “não estão ali para ensinar, mas para fazer todo mundo tocar junto”, pois quem ensina é a experiência na quadra, desde a infância (PRASS, 2004). Podemos considerar que estamos diante de uma cultura do samba⁷⁰, uma vez que a imersão nessa rede é a essência dessa transmissão de saberes (VELHO, 1994).

Nesse ponto, a autora nos contempla com uma situação que serve como um exemplo certo a respeito das práticas presentes nesse espaço: ao participar do primeiro ensaio, Prass esperava que alguém a ensinasse a maneira de segurar o tamborim e a baqueta no intuito de emitir a sonoridade exigida pelo mestre da bateria, o condutor do grupo. Talvez por ser uma pesquisadora de música, a autora esperasse uma abordagem intencional. Entretanto, as explicações individualizadas dos companheiros de naipe a deixavam ainda mais distante do objetivo proposto, pois as respostas diferiam muito umas das outras. Assim, Prass entendeu que cada ritmista tocava à sua maneira, criando técnicas de aprendizado próprias na medida em que ia buscando alternativas, até encontrar uma funcional, para então adotá-la, além de usá-la ao ensinar a quem não sabe, o que nos leva a concluir que a associação entre imitação e repetição é habitual tanto aos ritmistas mais experientes e graduados, no processo de mostrar, quanto aos aprendizes, no processo de observar e reproduzir. Concluímos, assim, que a imitação é uma ferramenta comum às mais diversas manifestações musicais de tradição oral. A respeito da imitação, Queiroz (2008) afirma:

[...] a imitação e a experimentação são principais processos utilizados para aprendizagem musical, sendo fatores determinantes para conhecer, explorar, praticar e se habilitar na prática musical, descobrindo as ferramentas necessárias para a participação adequada no mundo da música desse festejo. (QUEIROZ, 2008, p. 6).

A partir do relato apresentado por Prass, podemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de samba é construído sobre os preceitos da oralidade. Nesse sentido, os parâmetros da transmissão oral de saberes musicais favorecem as mais variadas estratégias de

⁷⁰ Conceito elaborado por Lima (2005), de forma resumida, a *cultura do samba* corresponde aos vários elementos que se enriquecem constantemente, formando sua identidade. A imersão nessa cultura implica uma relação com o mundo que a torna referencial e simbólica, na construção da realidade. Dentre os aspectos de sua realização temos a mediação cultural, a identidade cultural, a afirmação social enquanto população negra, memória afetiva, sociabilidade, postura antirracista, tradição e renovação, contradições e conflitos, socialização dos saberes ligados ao samba.

ensino e aprendizagem, definindo a singularidade de cada cultura em relação à sua música, uma vez que “os processos de transmissão musical assumem formas distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria performance musical” (QUEIROZ, 2004, p. 103). Portanto, a prática e as finalidades orientam os processos de ensino e aprendizagem de música, revelando e enfatizando as características próprias pertencentes a cada sociedade e sua cultura.

Ainda nessa perspectiva, muitos ritmistas só se percebem como músicos na quadra da escola. É nas trocas, na observação do outro, no coletivo que ocorre a aprendizagem. A tarefa de ensinar é apoiada no fazer coletivo, pois aquele que sabe sempre ensina para quem não sabe, visando ao êxito da bateria. O objetivo central da bateria é fazer com que a sua sonoridade seja de acordo com os padrões estabelecidos pela cultura do samba, e sob essa perspectiva, “o saber individual só faz sentido associado ao saber do grupo” (PRASS, 1999, p. 13). O que nos chama atenção para a conexão entre a transmissão oral de saberes e as práticas coletivas. Logo, as práticas musicais apoiadas na oralidade são de cunho coletivo (QUEIROZ, 2008; CUNHA, 2001; ARROYO, 1999; PRASS, 1999).

Outro aspecto importante observado por Prass (1999), no fazer musical dos ritmistas, é a contextualização em torno de um ritual, também trazida por Arroyo (1999) em seu trabalho abordando a tradição do Congado. Através do ritual, as relações de renovação e continuidade ganham sentido, interferindo na transmissão de valores, como a música, proporcionando aprendizados significativos, além da sensação de pertencimento a determinada cultura. Nas palavras de Prass:

Na quadra o aprendizado da percussão adquire um sentido especial porque a música é o centro do ritual carnavalesco. Sem música não há carnaval, não há festa, não há dança, não há alegria coletiva. Por isso, há música na quadra em todos os momentos da vida da escola, seja nos ensaios ou na montagem de enfeites das mesas para um almoço. E a bateria é o *locus* privilegiado desse fazer musical capaz de amalgamar as pessoas (PRASS, 1999, p.13)

Sendo assim, é importante destacar que nas situações e momentos em que ocorre a aprendizagem musical, não há uma figura central responsável pela transmissão dos conhecimentos, não há alguém responsável pelo ensino. Portanto, considerando o caráter coletivo das manifestações calcadas na oralidade - que legitima e transfere significado aos processos de ensino aprendizagem, além das finalidades e objetivos desses processos norteados pelo desempenho no contexto do ritual -, temos o cenário propício ao diálogo entre diversas metodologias a fim de adquirir conhecimentos e habilidades. Nas palavras de Prass:

[...] a aprendizagem na escola de samba, calcada na oralidade, externamente, é um processo coletivo de vivência musical inseparável da dimensão social e ritual do carnaval e dos carnavalescos enquanto possuidores de um capital social, étnico e cultural, e que, internamente, enfatiza processos individuais de capacitação e acomodação de saberes musicais, nos quais o aprendiz está envolvido em construir, porque é um saber que faz sentido para o grupo (PRASS, 2004, p. 142).

Após considerar aspectos da educação intencional e não intencional – informal –, além de sua aplicação em espaços e contextos formais e informais de educação, as linhas seguintes trazem uma discussão sobre a presença de práticas de aprendizagem informal no espaço escolar. Com base no trabalho de Lucy Green (2012, 2008, 2002), aspectos relevantes à transmissão de saberes em música popular⁷¹ na escola serão discutidos.

4.1.3. SURDOS DE TERCEIRA – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFORMAL EM UM AMBIENTE FORMAL

Como já visto anteriormente, a música é presente em todas as culturas humanas sonorizando a percepção e o modo de sentir e pensar de cada sociedade em uma determinada época e lugar, manifestando a riqueza e a diversidade cultural dos povos. Nesse sentido, a música faz parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal. Sob essa perspectiva, a sala de aula é um importante lugar para o entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais. De acordo com Candau (2011), a escola é um espaço onde as culturas se cruzam, distinguindo-se de outros espaços de socialização graças à mediação reflexiva motivada pelas influências plurais que as diferentes culturas exercem sobre as gerações mais jovens. Isso confere ao espaço escolar uma identidade própria e relativa autonomia. Perceber a dinâmica escolar sob esse ponto de vista é considerar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora, tão natural a essa instituição. Nesse contexto, Green (2012) defende que práticas informais de aprendizagem musical podem servir como elemento aglutinador no ambiente escolar, fazendo com que alunos passem a considerar estilos musicais não familiares até então, transpassando divisões e filiações culturais.

A música popular teve sua origem e desenvolvimento fincados em aspectos da aprendizagem informal e coexistiu com a educação formal de forma bem distinta e segmentada.

⁷¹ Não confundir com *música de massa*. No presente contexto, corresponde à produção musical *nãoclássica*.

Porém, nos últimos anos a música popular entrou de forma gradual nos espaços de educação formal, inclusive por meio de mecanismos normativos, delineando um cenário peculiar: um tipo de música cuja origem e evolução se deram sobre as bases da aprendizagem informal, encontra-se agora dentro dos espaços de educação formal. Nesse panorama, Green (2012) ratifica as características já citadas anteriormente – oralidade e coletividade – presentes na aprendizagem musical informal, trazendo uma nova característica: o hábito de tirar de ouvido⁷² registros fonográficos. Sobre tal hábito, Tanaka (2009), autora de importante pesquisa sobre aprendizagem em escolas de samba, escreveu:

O aprendizado através da audição de CDs, fitas K-7 e de vídeos, DVDs tem sido um recurso cada vez mais utilizado para o aprendizado musical. Ouvir sambas enredos de outras escolas e seus toques, até chegar a descobrir a identidade sonora de cada escola, ou seja, o estilo de cada bateria, é uma tarefa que desenvolve o ouvido e o torna cada vez mais inserido nesse mundo (TANAKA, 2009, p. 97).

Considerando essas características, Green (2012) argumenta que ao longo do processo de aprendizagem informal, há uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, tendo a criatividade como fio condutor do processo, ao passo que no contexto formal de aprendizagem exista uma separação das habilidades enfatizando a reprodução. Logo, a elaboração dos significados pertencentes à música popular se mostra desconectada das habilidades e conhecimentos normalmente associados ao longo estudo natural da educação musical, calcado nos parâmetros da música clássica. Logo, uma simples mudança, visando à mera inserção de um conteúdo curricular, não se mostra suficiente na abordagem de uma forma cultural tão complexa e de natureza tão diferente dos aspectos formais. Os métodos e estratégias da música popular devem ser trazidos para dentro da escola. Em relação à música popular e sua presença em uma estrutura formal, coexistindo com métodos e práticas formais de ensino, Green afirma:

Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si. Assim, deixaremos passar a chance de que os alunos tenham uma experiência positiva de ambos os significados musicais delineados e inerentes em sala de aula, e teremos perdido uma oportunidade de engajar os alunos, não apenas em música popular, mas na música por si mesma. (GREEN, 2012, p. 68/69)

⁷² Ato de ouvir e reproduzir vocalmente ou com instrumentos musicais diversos aspectos melódicos e rítmicos presentes em uma gravação registrada mecanicamente.

O objetivo a ser atingido não é a autenticidade do resultado – do produto musical – mas sim a autenticidade da prática de aprendizagem em música. Dessa forma, as práticas de aprendizagem informal no ensino de música podem oferecer aos alunos um nível de autonomia em relação aos seus professores, aumentando a capacidade dos estudantes em continuar a aprendizagem de forma independente e os encorajando a uma maior atuação em fazeres musicais para além da escola.

Além da oralidade, alicerce em que se sustenta a aprendizagem informal, vários outros fragmentos dos referenciais citados na obra de Trindade já foram explicitados no atual capítulo. A próxima seção pretende abordar a presença da matriz africana nos ambientes educacionais.

4.2. CAIXA, REPIQUE E TAMBORIM – SABERES E REFERENCIAIS AFRO-BRASILEIROS

Como visto anteriormente nos capítulos 2 e 3 dessa dissertação, o samba é uma manifestação artística cultural que desde a sua gênese acompanha a trajetória de luta do povo negro, servindo como forte instrumento demarcador de identidades sociais e étnicas no combate aos preconceitos ainda muito presentes em nossa sociedade. Esses preconceitos são disseminados e perpetuados em diversos espaços, reverberando no universo escolar, que os reproduz sistematicamente. Em relação aos educadores, Trindade convoca a:

Educar para a igualdade onde a diversidade se anuncia e denuncia sua exclusão, onde a multiculturalidade, a interculturalidade passa a ter um novo sentido e valor de positividade, onde grupos históricos e socialmente excluídos da cidadania plena, exigem visibilidade e reconhecimento, numa escola ideologicamente eurocêntrica, bancária, contraditória, plural. (TRINDADE, 2009, p.24)

Em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei Federal 10.639, que altera a LDB 9.394/1996 tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país. Assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei é fruto de conversas estabelecidas desde a década de 1980, envolvendo setores do movimento negro brasileiro, diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, além de partidos políticos e organizações da sociedade civil (PEREIRA, 2017). Sobre a norma, recorro às palavras de Pereira (2012):

a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e

complementares, sem o ‘tradicional’ viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com ‘identidades individuais e sociais’ diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma ‘autêntica democracia racial’. Esse novo ‘lugar político e social’, conquistado pelo movimento, tornou possível até mesmo a participação direta de intelectuais e ativistas negros no processo de construção de novas políticas curriculares no Brasil do final do século XX. Encontramos, por exemplo, lideranças negras atuando como consultores na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, que foram divulgados pelo Ministério da Educação em 1998. (p. 116)

Partindo do pressuposto de que o universo escolar reproduz e solidifica os preconceitos da sociedade e que a inclusão do estudo da matriz africana e afro-brasileira, nos currículos escolares, busca o respeito às diferenças, a pluralidade cultural e a exclusão do racismo, é perceptível que o fazer pedagógico carece de orientações que permitam aos estudantes a experiência de uma cidadania plena. Assim, Trindade (2006) nos convida a trabalhar pedagogicamente em uma perspectiva afro-brasileira, propícia à criação e à imaginação. A autora destaca onze referenciais afro – denominados pela autora como *valores civilizatórios* – necessários aos currículos escolares: oralidade, circularidade, energia vital (axé), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitarismo, memória, religiosidade, ancestralidade e a afetividade, permeando todos os outros. Abaixo, uma pequena descrição a respeito de cada um deles.

- Oralidade – Através da oralidade os saberes, poderes e quererem são transmitidos, divididos e legitimados. Todas as palavras têm uma carga de poder muito grande: as ditas ou silenciadas, ouvidas ou pronunciadas e mesmo as segregadas. Há valor na fala e na escuta. Contos, lendas, histórias, músicas, aquilo que não foi dito, enfim, as palavras potencializam o afeto.
- Circularidade – A formação circular, em roda, é bastante presente nas manifestações culturais afro-brasileiras: a roda de samba, a roda de capoeira, as ancestrais conversas ao redor da fogueira. No jongo ou no candomblé, os iniciados rodam/dançam durante rituais e festas. O círculo não delimita início ou fim. Hierarquias, em algumas dimensões, podem mudar de posição. No círculo a energia transita de forma fluida, sem quebras ou interrupções.
- Energia vital/Axé – Abrange a relação com o sagrado. Revela a circularidade da vida,

da existência. Tudo tem energia em interação: plantas, água, pedra, gente, bichos, tempo, ar. Todos os elementos estão em constante interação, se relacionando entre si e influenciando uns aos outros. “Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam, bem antes das pesquisas científicas de Lavoisier, que ‘na natureza tudo se transforma’” (TRINDADE, 2006, p.98).

- Corporeidade – O corpo é um canal de vitalidade, de potência e possibilidades. O corpo é a afirmação da vida, da existência individual e coletiva. Ele carrega histórias, memórias a serem inscritas e compartilhada em todo o tempo.
- Musicalidade – A cultura afro-brasileira é musical na essência: a sonoridade, a melodia, o ritmo e o canto estão presentes em suas mais diversas manifestações – quase a totalidade. Ademais, a matriz afro serve de referência à música brasileira.
- Ludicidade – Corresponde à alegria perante o real. A alegria de um povo que fora arrancado de sua terra, escravizado e humilhado, mas que não perdeu a capacidade de brincar, de jogar, de dançar, de sorrir, marcando profundamente a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Um milagre. Indica uma perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência.
- Cooperatividade/Comunitarismo – A cultura negra/afro-brasileira é fincada na coletividade. Não existe manifestação cultural negra individual, fora da cooperação. Não há roda samba fora do coletivo, não se come feijoada sozinho, não se joga capoeira sem um oponente.
- Memória – Existe uma memória dessa História que está sendo submersa, encoberta pelo racismo. Essa História precisa ser revelada.
- Religiosidade – Na matriz africana, todos os seres e elementos da natureza são sagrados. Tudo é divino. Todos são contemplados, guiados pelas divindades, pelos orixás: mulheres, homens, crianças, idosos, pessoas capazes de fazer o bem, de fazer o mal, portadores de doenças. Na matriz africana, todos são alcançados pelo sobrenatural, pelo místico.

- Ancestralidade – O respeito ao passado, à sabedoria dos mais velhos carrega uma grande dimensão de saber/poder de quem traz o legado, de quem nos trouxe até o lugar em que estamos. A ancestralidade carrega o mistério da vida, da transcendência e é reverenciado em costumes, hábitos e rituais.

Por ser um problema estrutural da sociedade, as mazelas do racismo podem alcançar todas as pessoas independentemente da cor da pele, causando problemas de afetividade e trazendo ao cerne da discussão a relação entre alunos e professores. Afinal, as relações de afetividade envolvem todos os atores do cotidiano escolar. Sendo assim, discutir a afetividade é de grande importância para compreender as relações humanas e pedagógicas, uma vez que dar relevância a emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo, nos humaniza. Ademais, a afetividade tem relação direta com influenciar/ser influenciado, potencializar, tornar possível. Envolve o corpo, as memórias.

Compreender o lugar dos docentes nesse contexto é fundamental para que as relações de afeto sejam estabelecidas. Aqui, a autoestima dos professores e a consciência da importância de seu trabalho como articulador de ações promotoras de relações afetivas ricas, respeitadas e solidárias, na prática cotidiana é determinante. Perante o histórico de racismo institucional, presente no dia a dia da escola, é urgente que as ações docentes estejam política, teórica, afetiva e eticamente alinhadas a uma educação sem discriminações, sem racismos. Uma educação igualitária e acolhedora para todos. Cabe ao educador reconhecer e assumir a responsabilidade social que lhe cabe, tendo sensibilidade ao lidar com a dor e sofrimento do outro, além de cuidado e atenção ao compreender os anseios do próximo, reconhecendo a complexidade humana, respeitando e legitimando a diversidade.

4.3. REVERBERANDO A BATUCADA – ESMIUÇANDO OS DADOS

No referido cenário, dada a natureza da pesquisa e os atores envolvidos, a análise de dados da presente dissertação foi organizada a partir de entrevistas narrativas⁷³ abordando temas envolvendo experiências dos participantes na Escola Alviverde e no GRES Império Serrano, além de traços pessoais dos entrevistados, elementos de grande relevância na compreensão de características singulares, considerando o meio onde os mesmos estão inseridos. O processo de análise das entrevistas teve início durante a revisão das transcrições das mesmas, pois o ato de

⁷³ Conceito já desenvolvido no capítulo anterior.

ouvir as gravações inúmeras vezes, a entonação, os significados das falas, das pausas e da expressividade da voz são interpretados de forma diferente quando comparado ao momento das entrevistas. Nessa etapa, o equilíbrio entre engajamento e distanciamento, já citado nesta dissertação a partir de Brandão (2002), deve ser a tônica presente no trabalho do pesquisador à frente da entrevista.

Foram entrevistados ritmistas dentro de três perfis previamente definidos, de acordo com a idade e a década em que cada um passou pela educação básica no Brasil. O grupo escolhido permite vislumbrar distintos momentos do ensino de música ao longo dos últimos 50 anos, conforme suas características. Gírias e demais expressões coloquiais foram mantidas a fim de manter o caráter espontâneo do discurso oral.

Quadro 3: Perfis previamente definidos para as entrevistas

Ritmista adolescente, aluno da rede municipal de ensino (especificamente da Escola Alviverde), ou ex-aluno recente (também da Escola Alviverde), cuja saída da rede municipal tenha ocorrido no ano anterior à entrevista.
Ritmista adulto que tenha estudado na rede pública em algum momento nos últimos 35 anos.
Ritmista adulto que tenha estudado na rede pública em algum momento anterior aos últimos 35 anos.

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2018 e janeiro de 2019. Os ritmistas jovens foram entrevistados nas dependências da Escola Alviverde, em Vaz Lobo; os adultos C.T. e M.C. foram entrevistados em suas próprias residências, situadas em Irajá. Por fim, Gil foi entrevistado na quadra do Império Serrano após um ensaio da bateria.

4.3.1. ENTRANDO NA AVENIDA – TIPOLOGIA DOS RITMISTAS ENTREVISTADOS

Para a presente pesquisa, foram entrevistados cinco ritmistas integrantes da bateria do Império Serrano. A seguir, há um quadro que apresenta características de grande relevância para as análises subsequentes tais como: idade; tempo na instituição; anos em que estudou na educação básica, bem como a existência de aulas de música na escola. No intuito de garantir o sigilo não serão revelados os nomes dos entrevistados, mas os mesmos serão identificados com pseudônimos ou siglas.

Quadro 4: Tipologia dos ritmistas entrevistados

Ritmista entrevistado	Idade	Tempo na bateria	Anos em que estudou na rede pública	Teve aulas de música?
Gil	32	7 anos	Entre 1992 e 2004	Sim
M.C.	34	8 anos	Entre 1987 e 2002	Não
W.L.	15	6 anos	Cursando	Sim
L.R.	17	4 anos	Cursando	Sim
C.T.	59	40 anos	Entre 1966 e 1975	Sim

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar, cinco ritmistas foram entrevistados: dois nascidos na década de 1980, dois nascidos na década de 2000 e um nascido na década de 1960. Os ritmistas foram alocados no quadro conforme a ordem cronológica em que se deram as entrevistas. Em uma primeira avaliação, podemos notar que apenas um dos entrevistados não teve aulas de música na escola.

4.3.2. CHEGANDO AO RECUO – AS ENTREVISTAS

Dois roteiros de entrevistas organizados em tópicos semiestruturados foram elaborados: um voltado para ritmistas adolescentes alunos/ex-alunos da rede pública e outro direcionado a ritmistas adultos que passaram pela escola pública em algum momento da vida. Embora tenha sido organizada a partir das entrevistas supracitadas, a análise de dados também contemplou tópicos que foram acrescidos ao longo das conversas.

É parte relevante do trabalho conhecer a idade, as experiências e a trajetória de cada um dos entrevistados. O ponto de partida das entrevistas era o nome e a data de nascimento. Em seguida, o bairro em que fora nascido e criado, além do local em que reside atualmente. De acordo com Trindade (2006), memória e ancestralidade são aspectos integrantes dos saberes e referenciais afro necessários aos currículos escolares em uma educação antirracista e democrática. Outrossim, a autora defende que a afetividade deve ser o fio condutor de tal perspectiva. Lembranças da infância, da escola e dos primeiros passos no mundo do samba – temas também abordados nas entrevistas – são, portanto, de grande valia, uma vez que a relação do entrevistado com as instituições aqui abordadas é um tema primordial à pesquisa.

4.3.2.1. ENTREVISTANDO OS ADOLESCENTES

A entrevista teve um roteiro organizado em tópicos semiestruturados e foi composta por sete perguntas, tendo sido aplicada a dois adolescentes, a um aluno e a um ex-aluno da escola em questão, no mês de outubro de 2018. Como exposto no quadro 4, os entrevistados serão identificados como W.L. e L.R.

Inicialmente, perguntei aos jovens como é/foi a experiência de estudar na Escola Alviverde. Ambos deixaram claro que as experiências no âmbito escolar foram fundamentais em sua formação, a ponto de vislumbrarem a carreira musical profissionalmente. Junto com outros ex-alunos da Escola Alviverde, L.R. e W.L. participam de um grupo de samba que se apresenta em bairros do subúrbio do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense. Aqui é possível identificar fragmentos dos estudos de Green (2012) sobre a aprendizagem informal aliada ao ambiente formal da escola, indicando a aquisição de autonomia e a continuidade da aprendizagem de forma independente.

A seguir, perguntei aos entrevistados sobre a relação com o corpo docente da instituição. De acordo com ambos os entrevistados, a relação com os professores é boa. Destaque para a seguinte fala:

[os professores] são muito legais. Tanto que até hoje tenho ligação. Tenho ligação com o senhor, com o professor de Português. O coordenador pedagógico, considero como da minha família. Assim, tem professores com quem eu não tenho tanta intimidade, mas se eu ver na rua vou cumprimentar, conversar. (L.R.)

A pergunta seguinte diz respeito à relação da escola com o cotidiano da região, área que apresenta forte concentração populacional de afrodescendentes e irradiadora de cultura negra. Quando perguntei se na rotina curricular, na prática diária, a escola aborda aspectos culturais relevantes ao referido contexto social, os entrevistados apresentaram respostas distintas:

Muita coisa sim. Trabalhos como os feitos no Dia da Consciência Negra, por ser um bairro em que a maioria das pessoas são negras, entre outras coisas... A história do bairro, chegada dos negros aqui na região, tudo isso. Sobre a região antigamente. (L.R.)

Já W.L. abordou outros aspectos em sua resposta.

Sim. Eu não sei como responder. Eles ensinam, assim, bem... Que a gente não deve ficar perto desse pessoal que rouba, assim, essas coisas. Entendeu? Que amanhã ou depois pode dar dor de cabeça, essas coisas assim. (W.L.)

Quando perguntei se a escola discute questões ligadas ao contexto histórico da região e, conseqüentemente, sua ligação com aspectos da cultura afro, W.L. responde negativamente. Fica perceptível, aqui, que os espaços de conhecimentos sistematizados, como a sala de aula, mostram-se desligados e distantes da cultura social de referência dos alunos, o que não favorece processos de interculturalidade (Candau, 1998), podendo trazer conseqüências negativas para a autoestima dos alunos. Contudo, W.L. vê a escola atenta ao entorno no que tange à violência urbana. A região em questão abriga diversas comunidades que sofrem recorrentemente com confrontos que, na maioria das vezes, envolvem a Polícia Militar e representantes do narcotráfico.

Na seqüência, no intuito de investigar a relação dos entrevistados com a cultura do samba, perguntei qual o estilo musical e de dança favorito dos mesmos. Ambos citaram preferência pelos mesmos estilos: samba, pagode, funk carioca e rap.

A pergunta seguinte diz respeito à relação que os jovens possuem com a instituição Império Serrano e sua opinião acerca da prática musical lá realizada. Sobre o tema, disse WL.:

[W.L.]: É muito bom porque, tipo, eu represento essa geração nova que a gente tem lá na comunidade. Isso foi passado de geração a geração. Tinha muitos lá que, mais velhos, sempre moraram lá e foram cria de lá e tocaram no Império Serrano. Então tocar no Império hoje, pra mim, é muito bom. Gratificante. Tipo, eu estou fazendo o papel deles, entendeu? Muitos já faleceram, outros ainda continuam lá. Então é isso.

[Entrevistador]: Então você está levando adiante a história do Império...

[W.L.]: É. Isso. Eu sou a nova geração.

[Entrevistador]: Como são feitos os ensaios, a passagem da Bateria?

[W.L.]: A gente tem o Mestre Gilmar, nosso mestre de Bateria, e ele ensina muito bem. O ensaio só da Bateria acontece às terças-feiras. Quadra fechada, só a bateria. Aí ele passa as bossas⁷⁴, ele...como eu posso falar? Ele passa a limpo as coisas que estão errando no ensaio, cada um tem sua vez de tocar. Isso é bem legal! E quinta-feira acontece, agora, o ensaio de rua. Com todas as disciplinas da Escola: a velha guarda, as assistas, mestre-sala e porta-bandeira, todo mundo lá...direção, todo mundo. E aos domingos também tem o ensaio de rua. Eu gosto muito desses ensaios.

De acordo com o entrevistado, o termo “cria” indica que alguém foi nascido e criado na comunidade e possui a responsabilidade de seguir, dar continuidade às tradições e fazeres desse grupo social. Na fala de W.L., é possível identificar referenciais afro citados por Trindade (2006), como memória, ancestralidade e oralidade, no método de aprendizagem, no ato de perpetuar os hábitos e costumes da comunidade, além da circularidade e cooperatividade, ao se considerar como um elo entre os mais velhos e os mais jovens, tomando pra si a

⁷⁴ Nuances na execução em que o virtuosismo do mestre e dos ritmistas é demonstrado.

responsabilidade de perpetuar tais elementos culturais. E energia vital, também chamada de axé, e religiosidade, ao considerar tal atitude um compromisso para com guias espirituais e os antepassados. Interessante é que essa relação se dá através da musicalidade – dialogando com Trindade (2006), mais uma vez – não apenas do Império Serrano, mas da matriz africana como um todo. Ademais, Snyders (2008) alega que a música tem o poder de tocar o centro da existência dos jovens. Nas palavras do autor, “ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser” (SNYDERS, 2008, p. 82). O som é instantâneo, fugaz. Dada a sua mobilidade, adapta-se facilmente aos movimentos do espírito, constituindo-se uma prática social e cultural de considerável destaque. Em resposta à mesma pergunta, L.R.:

É o meu quarto desfile. É legal. Não tenho muito o que falar. Eu gosto, sei lá. Às vezes eu tô nervosão. O Império me deixa mais aliviado. E a rapaziada de lá é bem legal. Os moleques são bem maneiros. A maioria também é de comunidade: Serrinha, São José, Cajueiro. E me sinto importante. É um negócio bacana, né? Cultural. Sei lá. Tipo, na verdade eu entrei pra Bateria por não ter tanto contato com o meu pai. Como ele ia lá em casa apenas de vez em quando, eu pedi pra entrar pra ficar mais próximo dele. Até porque ele não mora tão perto. E era a época em que eu estava entrando na adolescência. Era importante pra mim. Aí falei com ele, e ele me botou na Escolinha. (L.R.)

Percebemos que a relação de L.R. com a instituição Império Serrano é diferente da relação de W.L. Aqui, o entrevistado não se identifica como cria da Serrinha. L.R. nasceu no subúrbio, mas fora da comunidade, na região designada como “asfalto”, por estar geograficamente situada no entorno da Serrinha, mas fora dos limites da comunidade. Curiosamente, ambos apresentam uma espécie de relação de pertencimento (ZANELLA, 1999; VELHO, 1994) a essa rede de culturas (VELHO, 1994), no entanto tal relação se manifesta de forma diferente em cada um dos jovens aqui citados. Enquanto W.L. demonstra uma complexa conexão afetiva com a práxis, a relação de L.R. denota o intuito de estar em comunhão com amigos e familiares. Vale destacar que L.R. ingressou na bateria do Império Serrano após um ano na “Escolinha”, espécie de preparatório para a bateria, ao passo que W.L. ingressou na bateria sem passar por qualquer etapa anterior ou preparatória.

A “Escolinha” citada por L.R. corresponde às oficinas de percussão promovidas pelo Império Serrano. Aqui, podemos identificar um exemplo claro de espaço de educação intencional (LIBÂNEO, 2007), pois há um ordenamento estrutural, com intenções e objetivos definidos: a prática de instrumentos de percussão. Ainda sob essa perspectiva, o referido espaço de educação não está vinculado a nenhuma rede escolar convencional, tampouco há

documentos regulando metodologias ou parâmetros teóricos, conceituais ou procedimentais. Entretanto, a tônica do processo de ensino na Escolinha é ancorada em metodologias baseadas na experiência do condutor, que centraliza o processo de ensino. Ademais, a nomenclatura “Escolinha” imediatamente nos leva ao lugar e atores consagrados nesse contexto. Em vista disso, a Escolinha mostra-se como um espaço de educação não formal, além de intencional (LIBÂNEO, 2007; GOHN, 2004).

Quanto a W.L., podemos observar outro tipo de formação. Embora o jovem participe das oficinas de prática instrumental do Jongo da Serrinha, seu envolvimento com a música vem desde a infância, a ponto de se autodeclarar músico “desde que se entende por gente”. Desde pequeno W.L. frequenta espaços musicais, tendo contato com músicos e instrumentos musicais diversos. Exímio percussionista, ingressou na bateria do Império sem passar por formações preliminares. Além de percussão, também toca flauta transversal. A formação musical de W.L. é um exemplo bastante potente da modalidade não intencional – informal – de educação (LIBÂNEO, 2007; GOHN, 2004), pois, apesar de frequentar espaços de educação intencional, a maior parte da experiência musical do jovem foi realizada em espaços não intencionais e não formais, como rodas de jongo, rodas de samba, ensaios do Império ou a partir da percepção, observação e da prática baseada na espontaneidade.

As próximas perguntas sintetizam o objetivo do presente trabalho. W.L. e L.R. foram alunos da Escola Alviverde durante muitos anos e tiveram aulas de música durante a maior parte desse tempo. Suas impressões a respeito das aulas são fundamentais para as conclusões do presente estudo. Perguntei se a prática da aula de música escolar o auxiliava na execução musical na bateria do Império, W.L. respondeu:

[W.L.]: Sim, principalmente na parte musical. Muitas coisas que, tipo, eu não fazia lá. Lá é, tipo, muito samba, carregando samba, aí...qual foi o tema? Heróis...

[Entrevistador]: Heróis da Liberdade? Do Silas de Oliveira...

[W.L.]: Isso. Da liberdade...Então, foi bem legal mesmo, porque tinha uma parte que era um funkzinho, né? Então, isso que a gente não fazia lá. Aprendi na escola. E teve um dia no ensaio que eu estava tocando lá, eles até ficaram curiosos, falei que aprendi na minha escola. Isso foi uma coisa que me ajudou bastante. Mostrei lá pra eles que tinha aprendido isso na escola...e os tempos...ajudou a encaixar as bossas na contagem, sabe...?

Em sua resposta, L.R. aborda os mesmos aspectos:

[L.R.]: Ajudou, sim...É difícil falar..., mas eu pego mais rápido, sabe? As bossas, paradinhas, aquela coisa...1, 2, 3, 4 (*contando seguidamente...*)
[Entrevistador]: Pulsação? Tempo? Andamento? Ritmo?
[L.R.]: Isso! Encaixar a batida no tempo certo. Me ajuda nisso.
[Entrevistador]: E teve algum estilo que você viu na escola e levou para o Império?
[L.R.]: Teve um ano que tinha uma bossa parecida com um forró...baião...
[Entrevistador]: Uma puxada mais nordestina?
[L.R.]: É... E eu acabei pegando mais rápido, ajudei um pouco o pessoal da marcação.

Posteriormente, os jovens foram indagados a respeito da relevância que a prática musical realizada no Império Serrano possuía sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, W.L. respondeu:

[WL]: Sim, sim. Já vi, tipo, o L.R., é meu companheiro. Toca o mesmo instrumento que eu: repique de bossa. A gente faz as bossas. Então a gente chegava aqui nas aulas, ficava aqui tocando, ensaiando. E algumas coisas que a gente tocava no Império, a gente fez nas aulas. E os colegas pegavam, tocavam...o professor pedia pra gente tocar, mostrar os sons...O jeito de tocar, de pegar o instrumento...de fazer os sons...os ritmos, sabe?
[Entrevistador]: E você acha que o que você trouxe do Império, foi importante dividir? Tocar com os colegas?
[WL]: Sim, sim. Trazer um pouco do Império pra dentro da escola.

Já L.R. respondeu da seguinte forma:

Sim. Eu tentava mostrar para os colegas e o professor coisas que eles não conheciam. Tentava ajudar tocando, falando, mostrando para os colegas, para o professor. E o professor pedia à turma pra tocar juntos. (L.R.)

Nesse ponto, somos inseridos num contexto intencional e formal, institucionalizado e regido por parâmetros preestabelecidos via documentos legais, a Escola Alviverde, em interface com as práticas provenientes de um ambiente não intencional, a bateria do Império Serrano. Em comum, nesses dois espaços, práticas de aprendizagem informal no ensino da música, naturais na quadra do Império Serrano e inseridas na Escola Alviverde. Na prática descrita pelos entrevistados, é possível perceber fragmentos dos estudos de Green (2012), quando a autora recomenda que práticas inerentes à educação informal devam ser incorporadas às práticas da educação formal quando a música popular é ensinada. Conseqüentemente, ainda sob a perspectiva trazida por Green (2012), os alunos desenvolvem autonomia, incorporando as práticas adquiridas no contexto formal e até as transmitindo no contexto informal, na bateria do Império Serrano. É a interface entre os saberes se concretizando.

4.3.2.2. ENTREVISTANDO OS ADULTOS

Assim como o procedimento realizado com os jovens, a entrevista com os adultos teve um roteiro organizado em tópicos semiestruturados e foi composta por seis perguntas, tendo sido aplicada a três ritmistas entre os meses de outubro de 2018 e janeiro de 2019. Como exposto no quadro 4, os entrevistados serão identificados como Gil, M.C. e C.T.

De início, os ritmistas responderam como é/foi a experiência de tocar na bateria do Império Serrano.

Ah, cara. Pra mim é uma emoção diferente em cada ensaio. Primeiro de tudo: eu sou imperiano, né? Então já tem uma grande diferença. Porque quando eu comecei, eu não comecei literalmente aqui no Império Serrano, eu comecei na Renascer de Jacarepaguá⁷⁵. Só que o Império Serrano, ele sempre teve essa, esse... Como é que eu vou dizer? Esse estigma assim... 'Th, caraca! Não, não é qualquer um que toca lá no Império, não.' Não é chegar e tocar assim, entendeu? Você...Aí beleza, aí no primeiro ano meu de Renascer, eu conheci dois grandes marcadores daqui. Que hoje eles até foram pra outras escolas, e tal. Um tá na Tijuca o outro tá na Vila. Então eles falaram 'não, cara. Vai lá que eu vou te apresentar ao mestre'. Aí tinha a opção da escolinha, só que como eu já tocava, eles falaram 'ó, tem um camarada aí e tal, não sei o quê, toca lá'. E o mestre lá da Renascer, o antigo mestre lá da Renascer foi diretor aqui no Império. Então, tipo meio que eu já cheguei avalizado aqui pela galera, entendeu? (Gil)

Cara, não sei te explicar em palavras não. Eu lembro que quando eu cheguei na escola...cara, a sensação foi assim...eu estive em outras quadras, aí fui na quadra antiga e tinha muitas fotos de pretos velhos...o Império, cara, tem uma energia ali muito sinistra...e aí...o Império é muito verdade. Até porque é uma escola que vive um pouco diferente desse esquema de Carnaval...assim, na verdade o Império tenta vir nesse sistema de Carnaval e não consegue...e essa é a maneira dele já tem um tempo: o imperiano não tá preocupado, o cara que tá ali direto, não tá preocupado com Carnaval. Na verdade, nenhuma Escola está. No fundo, no fundo mesmo, ganhar o Carnaval, o cara que é da Escola de Samba mesmo, é a última...entendeu? Então o Império é isso...é você estar ali com os coroas, é você chegar ..eu lembro da energia que eu senti. Aí depois, da hierarquia, da certa hostilidade que eles têm com quem quer chegar...eles te testam, tá ligado? Porque tem escola que é arrogante, ela é escrota com todo mundo, e o Império é uma Escola muito aberta pra você quando você vai a primeira vez, mas se você quiser entrar ali, filho...é uma pica. (M.C.)

O Império é minha vida...cheguei aqui com dezoito anos e estou aqui até hoje. Não sei viver sem isso aqui, não. Tenho amigos, filhos, netos...todo mundo aqui. Não sei o que seria de mim sem isso aqui, não...já tive muita alegria aqui. (C.T.)

⁷⁵ GRES Renascer de Jacarepaguá.

De acordo com Velho (1994), determinados contextos trazem ao indivíduo a possibilidade de empreender projetos⁷⁶ com uma ampla paleta de possibilidades, resultando trajetórias biográficas bastante heterogêneas. O advento das escolas de samba deu origem a um singular processo de produção de identidades sociais: os sambistas interagem em espaços diversos manifestando diferentes projetos de vida e encontrando nas redes propiciadas pelas escolas de samba momentos de alegria, lazer, compartilhamento coletivo de sentimentos. Ademais, compartilham referenciais que o identificam socialmente e afetivamente como entusiasta de determinada agremiação (TRINDADE, 2006; VELHO, 1994). Essas identidades sociais, legitimadas a partir do fazer cultural das escolas de samba, dialogam com uma das questões trazidas por Velho (1994): as sociedades complexas modernas apresentam diversos contextos sociais e níveis de realidades correspondentes a diferentes apreensões individuais ou em grupos. Ainda de acordo com o autor, a urbanidade das metrópoles demarca espaços marcados pela heterogeneidade, diversidade e conflitos. Entretanto, à revelia de estarem inseridas no contexto de grandes centros sociais urbanos, as escolas de samba são instituições que prezam pela prevalência de valores pessoais e hierárquicos. Além do mais, a subjetividade do sambista preza pelo agir/estar junto, em sobreposição à individualidade e isolamento social. Por fim, ao analisar aspectos das falas supracitadas, ainda que sob a égide de Velho (1994), é impossível não mencionar Trindade (2006) mais uma vez: circularidade, oralidade, musicalidade, cooperatividade, memória, corporeidade, ancestralidade, religiosidade e afetividade são referenciais presentes nesse contexto.

Corroborando com Velho (1994) e Trindade (2006), no que tange aos projetos de vida e referenciais afro, porém em um tom crítico em relação às práticas das escolas de samba como instituições, conforme Tinhorão (1998, 1997), M.C., ainda respondendo sobre a experiência de tocar na bateria, em um momento de reflexão a respeito de sua relação com o Império cita um certo descontentamento com o cenário do samba na atualidade:

[M.C.]: A escola de samba morreu, cara. “Ah, mas a Portela”, a Portela tá viva porque dialoga com a Zona Sul muito bem, tem uma rede muito boa de apoiadores na imprensa porque tem uma gestão, um histórico, uma política ditatorial...e com a ditadura, mal ou bem, cara, se o cara é ditador mas é eficiente, ele bota uma arma na cabeça e “faz isso aqui!” que o bagulho vai acontecer. No Império Serrano, que é democracia, não acontece isso. Você tá dando liberdade para um povo que não teve a oportunidade de se aperfeiçoar. Então o bagulho fica ruim, fica mambembe...agora, a Escola de Samba

⁷⁶ Segundo Velho (1994), correspondem ao resultado de complexos processos de construção e negociação que se desenvolvem com toda a vida social, além de a constituírem, vinculados, de modo indissoluto, aos códigos culturais e aos processos históricos de longa duração

morreu, cara! Não posso dizer que morreu, mas tá no CTI há tempos e o caráter simbólico dela se perdeu há muito tempo, o impacto social hoje é mínimo, porque as escolas pensam no desfile e não no social, e a escola de samba é uma coisa social. É um bagulho pra fazer impacto na autoestima das pessoas. Não é...as pessoas acham que a escola de samba ia mudar a vida financeira da população, ela não foi criada pra isso! Ela foi criada pra gerar, pelo menos hoje eu vejo, para o cara que, infelizmente, não teve a oportunidade de ter estudos, que é um peão, mas ali ele é o rei, mano, e ali ele é o que ele merece ser na sociedade. A escola de samba é isso. E é por isso que tem tanta disputa, tanta vaidade.

[Entrevistador]: Vaidade?

[MC]: Não é vaidade. Já reparou que tudo que é de periferia tem muita vaidade? Hip hop, samba...não é vaidade, não, filho...é baixa autoestima porque o povo é massacrado. Então, os poucos pontos de luz têm disputa, pô. E aí gera desunião, ou seja, é um bagulho do sistema...cara, tudo que é de cultura afro, se estiver encaixado nesse sistema de Capital, tá ruindo porque o fundamento da cultura afro não é compatível...assim, nem em uma vírgula! Não existe compatibilidade, cara. É você pegar um sistema preto e botar dentro de um sistema branco, aí o bagulho dá ruim. Ele pode até fazer sentido no começo, depois ele vai ruindo. Entendeu?

A fala de M.C. nos faz voltar algumas páginas. Nela é possível perceber fragmentos do capítulo 3 da presente dissertação, quando cita-se Tinhorão (1997) que, apoiado no conceito de indústria cultural, lamenta o processo de standardização do carnaval na década de 1960. O músico M.C. faz a uma comparação da mesma natureza quando faz referência ao fato de o caráter simbólico da escola de samba ter sido perdido, usando a mesma fundamentação de Tinhorão, visto que este argumenta que a escola, sob o processo de standardização, renega o trabalho da comunidade, afetando a autoestima dos seus membros.

Enquanto cita o caráter democrático do Império, M.C. faz, também, menção à origem da escola de samba, abordada no capítulo 3 deste trabalho. Por terem convivido com a gestão autoritária de Alfredo Costa na *Prazer da Serrinha*, os membros fundadores do GRES Império Serrano tinham como principal característica a gestão democrática, em que todos os membros tinham voz.

Ao citar a popularidade do GRES Portela junto às classes de maior poder econômico, o ritmista considerou aspectos históricos da escola. A respeito da popularidade da Portela, Martins Júnior afirma:

A comprovação da importância que a procura de novos elementos da sociedade tem para as agremiações pode ser percebida pelos ensaios que começaram a ser realizados na zona sul carioca, como foi o caso da Portela, a primeira escola que trouxe seu ensaio para zona sul, no Botafogo de Futebol e Regatas. Outras situações comprovam a maior visibilidade e prestígio encontrados pelas escolas, na década de 1940. No relato de Cabral (1996), os

anos de 1940 foram conhecidos, no mundo do samba, como “anos portelenses”, devido aos sete títulos consecutivos, obtidos nos desfiles. Em 1941, a visita ao Brasil de um grupo de autoridades norte-americanas devido à política de boa vizinhança levou Walt Disney, no dia 24 de agosto daquele ano, à quadra da Portela, sendo ele recebido por Paulo da Portela. (MARTINS JÚNIOR, 2012, p. 30)

Ao trazer à discussão a possível incompatibilidade entre a cultura afro e a cultura hegemônica brasileira, de cunho eurocêntrico, M.C. denota relevante conhecimento histórico a respeito da trajetória do povo negro após a escravidão. Depois de algumas pesquisas, notei diversos elementos da fala de M.C. no trabalho de Souza (2006). De acordo com a autora, logo após o fim da escravidão as elites do Brasil buscaram eliminar todo e qualquer vínculo presente com as culturas africanas, inclusive os sinais da presença dos afrodescendentes aqui presentes. A estratégia consistia na chegada de uma grande população de imigrantes europeus, ao passo que os negros desapareceriam não só pela miscigenação, mas também pelos altíssimos índices de mortalidade que atingiam os mais pobres⁷⁷. Assim, o Brasil se tornava cada vez mais branco. O pensamento dominante era muito presente na sociedade brasileira, fazendo com que os afro-brasileiros se sentissem inferiorizados devidos às raízes africanas, a ponto de abandonar suas tradições. Além de renegar as suas culturas originais, os afro-brasileiros passaram a preferir casamentos interraciais com o objetivo de gerar filhos de pele mais clara, cabelo mais liso, lábios e nariz mais finos, , com o objetivo de apagar os traços africanos da população. Simultaneamente, ocorria um distanciamento da África, vista como terra de povos primitivos, incapazes de constituir civilizações evoluídas.

O esperado processo de embranquecimento não ocorreu. Embora a miscigenação também tenha afetado parte da elite, deixando-a mais morena, a grande maioria dos negros e mestiços foi mantida nos segmentos mais pobres da população, não só pela precariedade e escassez de oportunidades oferecidas para a sua educação e aprimoramento profissional, mas também pela predileção por pessoas brancas para ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho⁷⁸.

Embora muita coisa tenha mudado, como maior respeito às especificidades dos povos e culturas, o questionamento do padrão social eurocêntrico e a retomada da valorização da cultura original entre os afrodescendentes, M.C. ainda nota alguns aspectos do antigo modelo de

⁷⁷ Posicionamento vertiginosamente diferente da prática estado-unidense, na qual as tensões existentes resultaram na total segregação entre brancos e negros, tornando a mestiçagem alvo de recriminação (Souza, 2006).

⁷⁸ Essa discriminação baseada não apenas em fatores econômicas, mas também na aparência física é perceptível ainda nos dias de hoje.

sociedade nos dias de hoje, gerando disputa por espaços e visibilidade. Quanto a não compatibilidade entre o modelo cultural afro e o hegemônico, acredito que o entrevistado fazia uma alusão ao modelo de sociedade africano:

No que diz respeito à África, especificamente, o desenvolvimento dos estudos sobre as suas sociedades, do presente e do passado, mostrou a sua complexidade, no caso dos grandes reinos e impérios, e a sua eficácia, no caso das sociedades descentralizadas, organizadas a partir das aldeias, com formas de estruturação mais comunitárias (Souza, 2006, p. 143).

Provavelmente, ao citar a incompatibilidade entre as culturas afro e hegemônica, M.C. vislumbrava a comparação entre as relações sociais presentes em um sistema comunitário e as relações presentes em um sistema capitalista – competitivo, de acordo com a análise do ritmista. Na visão do músico, não há a menor compatibilidade, dando origem às disputas pelos “pontos de luz”, gerando desunião.

A pergunta seguinte aborda a iniciação musical do ritmista. Características sobre o processo de aprendizagem são relevantes:

[Gil]: Aprendi a tocar, a marcação, eu aprendi a tocar, bem ou mal aprendi lá na torcida. Primeiro: porque lá era assim, às vezes não tem muita gente pra tocar: ‘Ah, pega aí’. Aí você vai e começa. Aí você começa a entender a dinâmica da coisa. Que aí primeira, segunda, primeira, segunda. Aí daqui a pouco você tem as...O que a gente chama *as bossas*, né? As coisas que vão mudando e tal, mas o ritmo mesmo, aprendi lá e vim pra cá mesmo pra aperfeiçoar, né? E aí você, pô, lidando aqui com esses caras aqui, cada hora você aprende, você vai aprendendo mais, a cada dia. A cada dia que passa, você sempre aprende alguma coisa diferente.

[Entrevistador]: Você é membro de torcida organizada?

[Gil]: Eu já fui.

[Entrevistador]: Bacana! E como você aprendeu?

[Gil]: Isso, observando. Aí tem, teve dias que eu chegava mais cedo e participava às vezes de algumas aulas da escolinha. “Ah, pô! Mas você já é ritmista.” Eu falei “pô, mas não tem essa”. Música é sempre você estar aprendendo. Todo dia você aprende uma coisa. Então tem exercícios que, por exemplo, eu entendia. O primeiro e o segundo. Só que tem horas que vocês falam assim: “Ah, no contratempo” e você fica: o que é contratempo? Aí tem um exercício que faz que é bater palma...Dar quatro passos: um, dois, três, quatro. Bate palma no um e no dois. Aí você fica: um, dois. Dá dois passos sem fazer. Aí daqui a pouco: “Bate palma no um e no quatro”, aí pronto. “No um e no três”. E isso vai aumentando a dificuldade. E nisso você vai pegando certas coisas.

Percebemos aqui que a aprendizagem de Gil ocorreu em um espaço não intencional de ensino: a torcida organizada⁷⁹. No entanto, o ritmista declarou frequentar algumas aulas da Escolinha, no intuito de se aprimorar. De forma intuitiva, Gil buscou auxílio nas práticas da educação intencional não formal, natural da Escolinha do Império Serrano.

O ritmista M.C. apresenta uma trajetória um pouco diferente dos demais entrevistados. Músico profissional, participa como violonista em diversas rodas de samba no Rio de Janeiro, além de produzir trabalho ligados ao samba. De origem autodidata, iniciou o bacharelado em Música Popular Brasileira na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), abandonando em pouco tempo. Estudou arranjo e orquestração com expoentes da música brasileira, atuando como arranjador de formações instrumentais no circuito musical do Rio de Janeiro:

[M.C.] Cara... eu tocava violão, já escrevia arranjos, fazia aula com o Vittor Santos, escrevia para orquestra de sopros... aí queria entrar mais nessa onda de samba...aí fui para a Lapa, mas você sabe que o samba da Lapa é mentira, né cara? Aí fui para o Buraco do Galo em Oswaldo Cruz. Fiquei maluco! Uma galera que musicalmente não é foda, mas tem muito fundamento. Fundamento pra caralho. África! Aí, daí comecei a frequentar as rodas do subúrbio. Aí eu me encontrei: “Cara, era isso que eu tava procurando pra minha vida!”. Aí comecei a correr gira., já frequentava o Império por causa da bateria, e aí...cara, igual quando eu cheguei no Império, no momento em que eu cheguei no Império, mané, eu sabia que era isso: “É aqui”...eu fui na Portela, fui no Salgueiro, fui na Mangueira...quando eu cheguei no Império, o bagulho pegou de uma maneira...a quadra do Império antiga era foda..e ali tem uma energia sinistra, uma energia intensa...tem gente que acha que é pesada, eu acho que é intensa, uma energia boa. Enfim, dali eu comecei a ir pro samba da Zona Norte.

[Entrevistador] E voltando lá na sua chegada ao Império, na Bateria...

[MC] Então, eu rodei. Cara, como eu já falei: passei por Portela, Salgueiro, Mangueira e nenhuma delas bateu como bateu o Império, sabe qual é? Eu já tinha um amigo ali na bateria que me levou e foi isso. Eu já tocava caixa, percussão... estudava ritmos, sacou?

Já CT apresenta uma trajetória parecida com a de Gil, também baseada na oralidade inerente ao contexto informal de educação presente na quadra do Império Serrano:

Olha, eu toco no Império há 40 anos. Desde que eu cheguei no Rio eu toco no Império: surdo de marcação, tamborim...hoje eu toco agogô e sempre aprendi tudo tocando, fazendo junto, ouvindo, ouvindo...nunca tive aula, nem nada.
(C.T.)

⁷⁹ Coletivo de torcedores e entusiastas de determinado clube de futebol. Gil era associado à “Torcida Organizada Young Flu”, apoiadora do “Fluminense Football Club”.

O tema das duas perguntas seguintes envolve a experiência escolar dos ritmistas. Os anos em que foram alunos da educação básica e a cidade em que estudaram, além da existência de aulas de música na escola, foram os aspectos considerados no intuito de traçar um recorte com o objetivo de vislumbrar considerações sobre o ensino de música nas cinco últimas décadas. Gil e C.T. estudaram na cidade do Rio de Janeiro, já M.C. estudou na cidade de São Gonçalo, região metropolitana.

O ritmista C.T. esteve na educação básica entre meados da década de 1960 e 1970 – com algumas interrupções – e declarou ter tido aulas de música entre os 8 e 14 anos de idade, mas não de forma contínua. De acordo com o ritmista, as aulas consistiam no canto de músicas folclóricas e populares. Com base nesse depoimento, cogitei a possibilidade de C.T. ter tido aulas sob a abordagem orfeônica. Para confirmar essa hipótese, perguntei ao ritmista se em suas lembranças, a aula envolvia gestos manuais associados a notas musicais, e a resposta foi afirmativa.

Gil estudou na rede básica de educação no período entre o início da década de 1990 e meados da década de 2000. O participante declarou que só teve aula de música em dois dos quatro anos finais do ensino fundamental. Sobre a dinâmica e abordagem das aulas, respondeu:

Só mesmo aquela coisa...Clave de Sol, as notas. Mas assim, coisas muito vagas, assim, você olha assim e não entende muita coisa. Entendeu? (Gil)

Segundo o depoimento de Gil, as aulas consistiam nos parâmetros teóricos da educação musical. O ritmista declarou que nunca pegou em um instrumento sequer durante as aulas. Em relação à prática do canto, Gil disse que cantou na infância, entretanto, nas aulas de música, nunca havia cantado. Por fim, M.C., que estudou na rede básica do município de São Gonçalo entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 2000, declarou que o único contato com música na escola foi durante as aulas de educação física, através de um professor entusiasta e seu aparelho de som.

Considerando a formação escolar de cada entrevistado, nesse ponto, a entrevista seguiu caminhos diferentes: embora cada entrevistado tenha seguido uma trajetória específica, C.T. e Gil, por terem tido aulas de música, responderam acerca da influência dessas aulas na atuação como ritmistas. Já M.C., por não ter tido contato com a música no currículo escolar, respondeu se, em sua opinião, as aulas de música teriam facilitado a prática como ritmista.

Nesse contexto, C.T. respondeu que as aulas de música na escola eram bem diferentes da música que ele conhecia e ouvia fora do ambiente escolar. Segundo o entrevistado, não havia

associação entre o que era cantando na escola e o que ele ouvia nas ruas do subúrbio, concluindo que, apesar de ter participado de aulas de música, C.T. acredita não ter sido influenciado pela prática musical escolar. A música que era tocada nas ruas, bares e casas da vizinhança, além de eventos e festividades na quadra do Império, foram muito mais relevantes em sua formação como ritmista.

Mesma opinião tem Gil, que, assim como C.T., teve aulas de música na escola mas acredita que não foi influenciado por tais práticas. Destaco um trecho da fala do ritmista:

Ah, cara, vou te dizer que as aulas de Música quase nada. Quase nada. Praticamente nada, porque aqui foi muito gosto, o gostar do ritmo, da percussão em geral. Até aprendi a tocar violão, algumas músicas...Entender o processo, mas eu sempre gostei mais de percussão mesmo. Só que na percussão, por exemplo, tem muita coisa aqui que é de ouvido. Às vezes os caras falam assim: “Ah, não. Tá dentro da métrica”. Mas é de ouvido. Aí, por exemplo, tem caras, por exemplo, igual aquele cara ali[apontando]. Aquele cara ali, pô meu irmão, ele escreve a bossa pra você. Ele vai escrever a bossa pra você. Aí, “Ah, mas a bossa é [simula percussão com a fala]” mas é por que? Onde está escrito isso? Aqui, faz isso: nota tal, nota tal. Então quer dizer, muitas coisas eu vou aprendendo com eles. Vou vendo eles fazendo. E tal, e tipo assim, exaustão: “Vamos escutar o samba”. Aí escuta, escuta, escuta até você começar a ficar com o ouvido...Vamos botar assim: chato. Que aí quando passa alguma bateria tu fica assim, aí daqui a pouco tu faz alguma coisa, aí tu já sabe onde é que...Ah, pô, se não tá errado, tá esquisito, entendeu? Às vezes o cara deu uma errada. Essas coisas. Mas é mais exaustão mesmo, tipo você ficar repetindo, repetindo, repetindo, repetindo sempre. Aí você aprende. Mas tem que ter também saco e tempo, né? Pra ficar fazendo essas coisas. Mas estudo mesmo, não. (Gil)

Gil percebe a fundamentação de sua prática musical nas bases da educação informal: a oralidade, a coletividade, a imitação, o “tirar de ouvido”, foram elementos identificados na fala citada. Ao notar que o músico era capaz de reconhecer a natureza de sua prática e os fatores que influenciaram sua formação musical, embora sem conhecimento a respeito das pesquisas em educação musical, perguntei se, em sua opinião, uma escola que prezasse pelo ensino da música respeitando as práticas da modalidade informal, à luz dos estudos de Lucy Green, teria sido relevante em sua formação e prática como ritmista. Mesmo intuitivamente, Gil acredita que a interface entre as modalidades formal e informal de ensino pode enriquecer a formação do ritmista:

Ah, com certeza. Porque a criança, eu acho assim...Eu tiro muito pela minha filha...Eu fico vendo, tipo assim, quando você bota pra fazer, ela vai...Agora, você fica falando, não adianta. Tem filhos aqui de ritmistas que você vê, um moleque novo, às vezes cinco anos de idade e o moleque está fazendo a levada

da marcação de terceira do Império, que não é uma coisa que todo mundo sabe. Entendeu? (Gil)

Oriundo de outra rede de educação – do município de São Gonçalo –, M.C., que nunca teve aulas de música na escola, acredita que tais aulas não influenciariam seu fazer como ritmista, pois a escola à qual ele teve acesso não condizia com a realidade dos alunos. De acordo com M.C. a escola como conhecemos está em desacordo com a sociedade, já que não atende os anseios das crianças e jovens do mundo atual. A fala do músico vai ao encontro do pensamento do educador português Antônio Nóvoa, expresso no fragmento transcrito abaixo:

O lugar da Escola vem sendo discutido com ardor e entusiasmo. Após um século de enormes progressos, surgem sinais claros de insatisfação e de mal-estar. É verdade que a Escola cumpriu algumas das suas promessas, em particular o compromisso de acolher todas as crianças. Mas quantas continuam ainda por realizar? Há cada vez mais alunos que abandonam a escola privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional. Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres. Não espanta, por isso, que o século XXI se inicie no registo da polémica e da controvérsia. Podem anunciar-se novas sociedades “educativas” ou “do conhecimento”, mas serão apenas palavras se se mantiver a distância entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que podem” e “os que não podem”. Os sistemas de ensino – e os seus responsáveis – parecem bloqueados, incapazes de romper com as “inércias” e os “interesses”. Resignam-se ao “jogo das reformas”, na sua agitação vazia, no seu linguajar sem sentido e sem ideias. Falta um pensamento novo, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos. (NÓVOA, 2006, p. 112)

Ainda nesse contexto, perguntei aos ritmistas se a escola deveria oferecer aulas de música, isto é, se na opinião deles, o ensino de música seria relevante a ponto de integrar o currículo escolar? Eis as respostas:

Se a música for útil... liberdade e independência. Se a música for útil pra isso, ela tem que estar na escola. Eu acho parte da escola... qual é a função da escola? Se você disser que função da escola é você potencializar liberdades, é você ajudar a pessoa a ter a noção dela como corpo, qual é? Se você potencializar liberdade você tem que dar acesso a tudo que for possível: à robótica, à música, não sei o quê lá... tem que entender qual é o fim da escola, o quê que a escola é pra você? Ah, a escola pra mim é isso aqui. Realmente, se a Direita acha que a escola tem que formar peão, só técnico de matemática, português... se você acha que a música não é fundamental, você não tem que ter música na escola. Depende do que você acredita o quê que é a escola. Eu

acredito que a escola é o lugar pra você potencializar liberdades, então tem que ter tudo: pra você ter noção do seu corpo, pra você ter noção de ouvir. Pra você ser livre você tem que ter acesso ao máximo de coisas possível, pra você ter opção de escolha. Se você acha que a escola tem que ser doutrinadora, militar, não sei o quê lá... agora, engraçado que o militar na escola tem música pra caralho, né? Mas que tipo de música que se faz? E a maneira que se faz a música? Qual é a função social da música? Então na verdade tem que pensar: qual é a função da sua escola? Pra quê que você faz a escola? Eu acho que é isso que as pessoas têm que refletir, por quê que essa escola existe? Porque a maioria das escolas em que eu chego, eu falo isso com a minha mãe, com a minha esposa, cara, a escola pra mim não passa liberdade nenhuma. A escola é um bagulho totalmente engessado, que tá velha. A escola em que eu entro hoje é a escola em que eu entrava há vinte, trinta anos atrás. Então é isso. Na realidade não é a música, tem que entender assim: qual é a função da escola? E aí, ver se a música encaixa nessa função. (M.C.)

A resposta de M.C. dialoga com diversos autores já citados nesse trabalho: a fala do músico converge com os estudos de Nóvoa (2006), ao mencionar a necessidade de rompimento com a atual configuração do espaço escolar, além de Adorno (1995) ao propor uma educação emancipadora. Vale destacar que M.C. vem de uma família de professores, todos atuando na rede pública, por isso a referência a conversas com membros de sua família.

Ao responder a mesma pergunta, C.T. e Gil trazem outra abordagem. Como ambas as respostas foram a respeito dos mesmos aspectos, optei por transcrever e analisar a resposta de Gil.

Eu acho. Eu acho porque além do brasileiro ser um povo altamente musical, ainda é mais uma ferramenta de inclusão, porque as pessoas sempre falam do esporte: “Ah, o esporte é uma ferramenta de inclusão”, poxa e a música? Que tem tantos caras bons aí... Por exemplo, tem caras aqui que eu chamo eles de Neymar, Messi, Cristiano Ronaldo. Tem uns caras aqui que são demais, os caras tocam tudo. Caras às vezes que você... Tem umas bossas hiper, mega elaboradas nossas aqui, grandes, um minuto, dois minutos de bossa. Você faz para o cara uma, aí o cara fica assim... Duas... “Ah, eu acho que é assim”, aí o cara vai lá e faz. Aí você fala que isso aí é o quê? Isso aí é um dom, pô! Então você não pode deixar um cara desse perdido aí. Às vezes o cara, bem ou mal assim, não quer trabalhar num trabalho normal. Mas se você levar ele... “Qual é, cara? Aqui, tem uma banda aqui pra você tocar. A banda aqui do, sei lá, do Diogo Nogueira, do Arlindo Cruz” ...Só que o cara vai lá e toca. Entendeu? Aí já vira o quê? Uma profissão, o cara segue em frente na vida. O cara já tem um, bem ou mal assim: “Não sei fazer nada”. Não, você sabe. Você sabe tocar, pô. Entendeu? E tem vários caras aqui. Aqui na bateria do Império então, tem N ritmistas que você vai encontrar desse jeito. Caras que eu já conheci indo para o caminho errado, caras que foram para o caminho errado, estão lá e quando a gente vai tocar, às vezes quando a gente toca lá na Serrinha os caras “Pô, caraca! Adoro quando vocês vêm aqui, porque é o único lugar em que eu posso tocar”. Aí o cara pega e toca. Aí manda o cara tocar? O cara toca pra caramba, o cara acaba com o instrumento na tua frente. Entendeu?

Será que se ele não tivesse tido uma aula, alguma coisa que estigasse ele, a prender ele ali na coisa...Ele não estaria lá. Então, quer dizer, seria menos um cara pra polícia correr atrás, entendeu? Essas coisas que...Sei lá. Não sei se as pessoas pensam nisso, mas eu acho que os governantes tinham que pensar. Porque é a função deles, né?” (Gil)

A abordagem proposta por Gil é deveras interessante. A fala do músico descreve uma abordagem educacional típica de ações assistencialistas alheias à instituição escolar – em geral, ligadas a entidades privadas ou ao terceiro setor. Entretanto, o ritmista associa tal iniciativa às atribuições naturais da escola, espaço legitimado pelo poder público. A fala de Gil se alinha ao alerta feito por Santos (2004) sobre a presença de projetos sociais no âmbito da educação formal:

repensar o caminho da educação musical na escola impõe-nos um afastamento dos enfoques calcados na previsibilidade e na aplicação de métodos; considerando que informações não levam necessariamente a transformações que produzam vidas melhores, na escola ou fora dela, e que há necessidade de construirmos modelos de integração (o ensino coletivo é uma das alternativas), de agirmos num ambiente de “inacabamento”, de desenvolvermos ações políticas, podemos pensar a ESCOLA (instituição formal) como a “CASA” dos projetos sociais e não uma janela de onde se veem os sujeitos para os quais e com os quais fazemos projetos sociais. Os “guris” da escola devem ser, já na escola, os sujeitos de nossas ações políticas e sociais. (SANTOS, 2004)

Por outro lado, Müller (2004) nos alerta para os cuidados a respeito do trabalho com as camadas mais pobres, em situação de risco. A autora destaca a situação de indignidade e a lógica da romantização da condição existente por parte das políticas de ação. Tal lógica presente na ação desconstrói a cultura original do sujeito em situação de exclusão, não o assumindo como inteiro, mas buscando preencher seus vazios pontuais. A fala de Gil parece assumir esse viés em alguns pontos, como uma tentativa de assistir os excluídos e assumindo isso como um compromisso ético-político, com a intenção de resgatar os necessitados. O que pode trazer o controle, mas não a emancipação. Nesse contexto, trago as palavras de Lemos, citadas por Müller:

em um sistema de democracia formal e de fascismo econômico, enquanto a pobreza for assistida e os miseráveis estiverem controláveis – seja por repressão, extermínio ou invisibilidade social – não há o que possa abalar o sistema (LEMOS apud MÜLLER, 2004, p. 56).

É necessário que os educadores rompam com qualquer sentido assistencialista em suas ações, uma vez que tal perspectiva pode colaborar com a manutenção do estado vigente, favorecendo a continuidade do que é tido como normal. O compromisso do educador deve ser com o processo de construção do sujeito intrinsecamente, visando à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A DISPERSÃO

Dou início a essas considerações finais trazendo um relevante debate não contemplado no primeiro capítulo, que diz respeito à análise de Penna (2013) sobre a relação entre o fim da política orfeônica e o início da educação artística. Segundo a autora, a polivalência no ensino de artes instituída pela norma de 1971 apenas oficializou uma tendência já dominante na prática escolar. Com o esvaziamento do projeto do canto orfeônico motivado pelo fim das condições políticas que lhe davam suporte, boa parte dos educadores recorreu à nova corrente, tendo como um dos motivos a sua frágil formação musical. Penna (2013) também nos lembra de que a Lei 5.692/71 é pioneira ao estabelecer em seu Artigo 44 o dever do Estado em oferecer ensino público e gratuito a crianças e adolescentes entre os sete e quatorze anos de idade por todo o 1º grau – atual ensino fundamental, de acordo com a Lei 9.394/96 – proporcionando mudanças significativas, uma vez que em uma escola com maior alcance social, algumas práticas pedagógicas até então consagradas, eficazes em uma escola com menor amplitude, já não seriam adequadas. Comparativamente, a taxa de escolarização entre a população de cinco a dezenove anos beirava os 22% em 1940, época da proposta villalobiana. Por fim, a autora conclui que apesar dos diversos problemas que norteiam a prática da educação artística e seus possíveis efeitos sobre a educação musical nas escolas, sua implementação em meio à expansão da oferta de educação pública e gratuita amplia o alcance do ensino de arte, historicamente restrito a privilegiados, colocando-o como parte integrante da formação de toda a clientela escolar.

Sobre as entrevistas, retorno às palavras de Brandão (2002), presentes no terceiro capítulo:

[...] a flexibilidade sempre reclamada para as entrevistas (não-estruturadas) não têm nada a ver com uma conversa. A entrevista é *trabalho*, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições as expressões e gestos. (BRANDÃO, 2002, p. 40).

A autora ainda afirma que engajamento mútuo (pesquisador e pesquisado) e objeto da pesquisa são elementos da triangulação fundamental para a condução do processo. Aqui, sob a égide de Trindade (2006), afirmo que durante o processo de entrevistas, o trabalho foi impregnado pela ludicidade, fundamento norteador do engajamento envolvendo as partes da

pesquisa e do objeto. O universo das escolas de samba é permeado pela ludicidade. É onde o sambista encontra alegria e lazer em meio a diferentes redes, diferentes projetos (VELHO, 1994). Portanto, um processo de pesquisa que não considerasse uma abordagem prazerosa, respeitosa com a cultura do samba, que não fosse baseado na ludicidade, estaria em desacordo com seus principais norteadores.

Ainda nessa parte da dissertação trago aspectos relevantes a respeito das associações de estivadores citadas no terceiro capítulo. As bases normativas e institucionais do Império Serrano foram inspiradas nas organizações de trabalhadores do cais do porto, sendo a União dos Operários Estivadores e a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café as principais referências (ARANTES, 2010).

A União dos Operários Estivadores foi fundada em setembro de 1903, poucos dias após uma greve histórica em que a organização e a mobilização dos estivadores culminaram na redução da jornada de trabalho de dez para oito horas diárias. O surgimento da presente associação demarca a luta pela gestão coletiva da mão-de-obra, principal intuito da categoria.

As lutas da União Operária dos Estivadores deram frutos, dando origem a outras organizações. De acordo com Arantes (2010), a mais relevante foi a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, também conhecida como Resistência, cujo estatuto expressava a finalidade de unir os trabalhadores e organizar sociedades de classes com os mesmos fins.

Mano Elói era filiado à Resistência.

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, trago argumentos apoiados em estudos de diversos autores que se fundamentam na ideia de que a inserção e adoção de práticas inerentes às escolas de samba no contexto escolar, trazidas por alunos cuja formação musical fora forjada na cultura do samba, pode ser extremamente eficaz ao promover uma prática pedagógica democrática, inclusiva e emancipatória, que considera o conhecimento construído e adquirido além das relações socialmente estabelecidas pelos jovens na escola, tendo em vista também as peculiaridades e especificidades do contexto cultural em que a escola se insere. Isso fica comprovado na fala dos entrevistados. Os adolescentes que tiveram a experiência em uma prática baseada no referido contexto, se mostram aptos e com autonomia de continuar aprendendo e transmitindo fora da escola os saberes desenvolvidos, além de reconhecerem a

importância de suas práticas no ambiente escolar, ao transmitir seus saberes por meio da oralidade e da coletividade no ambiente formal. Já os adultos entrevistados, cuja aprendizagem escolar em música, ora inexistente, ora baseada em aspectos meramente formais, não reconheceram na escola o caráter emancipador citado pelos adolescentes que passaram pela Escola Alviverde. Todavia, embora não tenham tido essa experiência, todos os ritmistas adultos entrevistados se mostram entusiastas de uma escola emancipadora, que reconheça a rede de culturas existentes além dos seus muros.

Por estarmos considerando um cenário em que a cultura afro-brasileira foi de grande importância na construção, como a formação do subúrbio e a criação das escolas de samba - e uma escola pública inserida em uma região cuja maioria da população tem raízes negras - é salutar que o estudo em questão tenha apresentado uma dimensão antirracista, abordando saberes e referenciais afro-brasileiros. Essa importância foi confirmada nas falas dos entrevistados, carregadas de valores como ancestralidade, ao reverenciar os feitos dos antepassados; circularidade, ao se observarem como elo de ligação entre os antepassados e os descendentes, ou seja, aqueles que continuam o legado; cooperatividade, ao reconhecerem no coletivo a essência da prática musical; e, enfim, o axé, ao abordarem a energia que envolve o ritual e o coletivo na quadra do Império Serrano, e a ludicidade, quando ao interagir no espaço da escola de samba encontram nessas redes momentos de lazer e descontração (TRINDADE, 2006; VELHO, 1994).

Assim, concluo que a presente dissertação de mestrado serve de alento, trazendo esperança aos entusiastas da educação musical escolar, demonstrando que de fato é possível ensinar música na escola. Ainda que a falta de infraestrutura ideal para o trabalho seja a tônica das redes de ensino, uma prática escolar inclusiva, envolvida e atenta também às relações socialmente estabelecidas pelos jovens fora escola - considerando o contexto cultural em que a mesma se insere e atuando em integração com os saberes da comunidade - estimula a retroalimentação entre a vida musical do cotidiano dos alunos e o aprendizado na escola, promovendo uma educação, de fato, formativa, emancipadora.

Uma pesquisa acadêmica, seja qual for, é um fragmento, um recorte. A busca deste recorte envolve zelo, cuidado e atenção. Ao longo do processo de elaboração de uma dissertação de mestrado, muitas questões vão surgindo e escolhas são necessárias, caso contrário o risco de se ver encoberto por uma avalanche de dúvidas e incertezas é enorme.

Entretanto, nessa caminhada várias pedras são fincadas com o objetivo de demarcar pontos a retornar. Durante o processo de pesquisa, por diversas vezes me vi provocado por novas questões, novas discussões que surgiam durante as leituras, entrevistas e observações. Nesse sentido, ainda em uma dimensão afro-brasileira, ainda no subúrbio e ainda abordando uma prática musical, o jongo tem me trazido diversas inquietações. A religiosidade, os fundamentos, o respeito à ancestralidade e as possíveis relações com as práticas de aprendizagem nesse espaço são aspectos instigantes e desafiadores. Ao que tudo indica, meus próximos passos como pesquisador em formação continuarão a seguir em direção à cultura afro-brasileira, contudo novos contextos, aspectos e ambientes servirão como objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de A. A Evolução urbana do Rio de Janeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Dialética negativa. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O Iluminismo como mistificação das massas. In: ALMEIDA, Jorge M.B. (org.). Indústria cultural e sociedade. Tradução de Julia Elisabeth Levy – 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____; _____. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALBIN, Ricardo Cravo. Escolas de Samba. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 249 – 259, 2009.

ALVARENGA, Valéria M.A.; SILVA, Maria C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. 2018, p. 1009-1030

AMATO, Rita de Cássia F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Revista Opus, v. 12, 2006, p.144-166

ARANTES, Érika Bastos. O porto negro: trabalho, cultura e associativismo dos trabalhadores portuários no Rio de Janeiro na virada do XIX para o XX. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2010.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, nº 5, p. 13-20, 2000.

BARONGEO, Luciana. Mario de Andrade, professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro de 2010

BLACKING, John. How Musical is Man? Seattle: University of Washington Press, 1973.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Arte. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1998.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Estabelece Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

_____. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2008

CABRAL, Sérgio. As escolas de samba do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar: 1996.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação na América Latina. Revista Novamerica, Rio de Janeiro, nº 77, p.38-43, abr/1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 13-37

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 23 de fevereiro 2019.

CARNEIRO, Edison. “Escolas de samba – I”; “Escolas de Samba – II”. In: _____. A Sabedoria Popular. Apresentação de Vicente Salles. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAVALCANTI, Maria Laura V. C. Carnaval Carioca: dos bastidores ao desfile. 1ªed. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Editora da UFRJ, 1995.

COLEÇÃO BAIROS DO RIO. Madureira e Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: Fraiha, 1998.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e Educação Não Formal. Pesquisa e Música. Conservatório Brasileiro de Música, V.1, nº 1. Rio de Janeiro, p. 41- 52, 1984/85.

CUNHA, Mariana Carneiro da. Transmissão de saberes na bateria da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.136-161.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. A política de ensino para a arte no Brasil: A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEM, Maringá, 2010.

DINIZ, André. Almanaque do samba: A História do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

EFEGÊ, Jota. Ameno Resedá, o rancho que foi escola. Rio de Janeiro: Letras e artes, 1965.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega Fernandes. Escolas de Samba: Sujeitos Celebrantes e Objetos Celebrados. Rio de Janeiro, 1928-1949. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

FERREIRA, Felipe. O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. Revista Nupeart. Florianópolis, v. 1, UDESC, p.43-58, 2002.

_____. Olhando o presente e delineando o futuro da ABEM. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.16, p. 31-38, mar. 2007.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Edição. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte; 2008.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich, _____; LASH, Scott. Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDWASSER, Maria Julia. O palácio do samba: estudo antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação, IIª Série, Número 1, p. 35-50, 2014.

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn: a way for music education. England: Ashgate, 2002.

_____. Music, Informal Learning and School: a New Classroom Pedagogy. England: Ashgate, 2008.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the Classroom*. Tradução: Flávia Motoyama Narita. Revista da ABEM. Londrina, PR. v.20, n.28, p.61-80, 2012.

GYROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi - 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes 2008. Cap. 4, p. 90 – 113.

LAVAL, Christian. A nova linguagem da escola. In: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Ed. Planta, 2004, p. 43-64.

LEOPOLDI, José Savio. *Escola de samba, ritual e sociedade*. Petrópolis, RJ Ed. Vozes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999

LIMA, Augusto César Gonçalves e. *A escola é o silêncio da batucada?: estudo sobre as relações de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba*. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo, 2005.

LOPES, Nei. *O samba na realidade... a utopia da ascensão social do sambista*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

_____. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992

_____. 171 – *Lapa-Irajá: casos e enredos do samba*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 1999.

_____. *Sambeabá: o samba que não se aprende na escola*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Folha Seca, 2003.

_____. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2004.

MARTINS JÚNIOR, Marco Antônio, Silva. *Foi um rio que passou em minha vida: Portela representações e sustentabilidades em Madureira*. Rio de Janeiro, 2012. 116p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais*. Revista Nupeart, v.4, n.4, set. 2006, p.115 – 135.

MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. Rio de Janeiro, RJ; Ed. Nova Fronteira, 2005

MONTI, Ednardo Monteiro G. Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas. Rio de Janeiro, 2015. 262p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MÜLER, Vânia. 2004 – Ações Sociais em Educação Musical: Com Que Ética, Para Qual Mundo? Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10, p.53 – 58. 2004

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. Revista Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012

NÓVOA, António. Pela educação, com António Nóvoa. Revista Saber (e) Educar 11, p. 111—126, 2006. Entrevista concedida a Henrique Manuel S. Pereira e Maria Cristina Vieira.

OLIVEIRA, Rodolfo Cardoso de. O Império do Samba: uma etnografia da bateria do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, agosto de 2002.

PAZ, Ermelinda A. A Didática Informal na Aprendizagem dos Ritmos Populares: Das Escolas de Samba à Universidade. Raízes e Rumos, 3. Rio de Janeiro, UNIRIO, 1995, p. 20-25.

PECHMAN, Robert M. A gênese do mercado urbano de terras: a produção de moradias e a formação dos subúrbios no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Rio de Janeiro: UFRJ, 1985.

PENNA, Maura. PCN nas escolas. E agora? Disponível em < <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69319>>. Acessado em 23 de fevereiro de 2019

_____. Ensino de arte: um momento de transição. Pro-Posições - Vol. 10, Nº 3. nov. de 1999.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. Intermeio (UFMS), v. 19, 2013, p. 53-75.

PEREIRA, Amilcar A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017

PEREIRA, Amilcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, jun. 2012, p. 111-128.

PIMENTEL, Márcia. Modernismo e Pedagogia. Da série “Arquitetura das Escolas Municipais”. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/902-modernismo-e-pedagogia-entre-a-qualidade-e-a-quantidade>> acessado em 17 de fevereiro de 2019.

PIXINGUINHA, JOÃO DA BAIANA E DONGA. As vozes desassombradas do museu. Rio de Janeiro: MIS, 1970.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). Revista Em Pauta, v.14/15, novembro/98-abril/99, p.5 – 18.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Orientações Curriculares de Música*. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Conheça a secretaria. Em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>>. Acessado em 17 de fevereiro de 2019.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Carnaval Brasileiro: o vivido e o mito. São Paulo: Brasiliense, 1999.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br> Publicado em: 16 de janeiro de 2014. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

_____. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p. 99-107, 2004.

_____. A dinâmica de transmissão dos saberes musicais em culturas de tradição oral: reflexões para o campo da educação musical. XVII Encontro nacional da ABEM. São Paulo, 8 a 11 de outubro de 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 17, 69-76 set. 2007.

_____. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Revista da ABEM. Porto Alegre - RS, v. 7, set. 2002, p. 59-68.

REQUIÃO, Luciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro – SP. Vol. 23, n.4. Mai-ago. 2013, p. 169-181.

RIBEIRO, Ana Paula Pereira da G. A. Samba são pés que passam fecundando o chão. Madureira: sociabilidade e conflito em um subúrbio musical. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro: UERJ/PPCIS, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. Revista Eventos Pedagógicos. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI, Sinop - MT, v. 7, n. 2 (19. ed.), jun./jul. 2016, p. 943-962.

SANTOS, Regina Márcia Simão, “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. In Revista da ABEM, v 10. Porto Alegre – RS. 2004, p.59 – 64.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos. Revista Atravez: Associação Artístico Cultural, 1988, p. 1-14.

SEEGER, Anthony. “Etnografia da Música” Tradução: Giovanni Cirino. In: MYERS, Helen. Ethnomusicology. An introduction. Londres, The MacMillan Press, 1992.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “Mangueira e Império, A carnavalização do poder pelas Escolas de Samba”, In: ZALUAR, Alba & ALVITO, Marcos (org.), Cem Anos de Favela. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? Trad. Maria José do A. Ferreira. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marília e SANTOS, Lígia. Paulo da Portela: traço de união entre duas culturas. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

SIMAS, Luiz Antônio. Império 70, tem agogô no samba. Disponível em https://web.facebook.com/ImperioSerranoOficial/videos/imp%C3%A9rio-70-tem-agog%C3%B4-no-samba/1489291104427914/?_rdc=1&_rdr, de 27 de março de 2017. Acessado em fevereiro de 2019.

_____. (@simas_luiz). “Jornalistas, Dona Ivonne não é a primeira mulher a compor samba-enredo. Até onde registros indicam, a primazia é de Carmelita Brasil, autora de todos os enredos e sambas da Unidos da Ponte, entre 1959 e 1964. O ‘Cinco Baile’ é de 1965. Viva Dona Ivone!”. 17/04/2018, 06:38. Tweet.

SOBREIRA, Silvia G. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro, Mauad, 1998.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.

_____.; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. British Journal of Music Education. Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3, p. 305-339, 1986.

TANAKA, Harue. Diário de uma ritmista aprendiz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINHORÃO, José R. História social da música popular brasileira. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. Música popular: um tema em debate. 3a. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 15-27.

_____. Em busca da cidadania plena. In: BRANDÃO, Ana P. (org.). Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Cap.8, p. 97 – 100.

_____. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana P. (org.). Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Cap.8, p. 101 – 111.

TROTTA, Felipe. O samba e suas fronteiras: “pagode romântico” e “samba de raiz” nos anos 1990. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TURANO, Gabriel da Costa; FERREIRA, Felipe. Incômoda vizinhança: a Vizinha Faladeira e a formação das escolas de samba no Rio de Janeiro dos anos 30. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 65-92, nov. 2013.

VALENÇA, Rachel. Carnaval – Para tudo se acabar na quarta-feira. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará / Rio Arte, 1996.

VARGENS, João Baptista e MONTE, Carlos. A Velha Guarda da Portela. Rio de Janeiro: Manati, 2001

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose – Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

VIANNA, H., O mistério do samba. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Jorge Zahar, 1999.

WAZLAWICK, Patricia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

ZANELLA, Andréa V. Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Edição Especial Temática, p.145-158, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ARTE, EDUCAÇÃO E
CULTURA (GECULT)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio.” Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O estudo em questão corresponde a uma dissertação de mestrado pertencente à linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tal dissertação é um dos requisitos fundamentais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

O estudo tem por objetivo investigar as possíveis relações entre as ações do cotidiano na escola e o fazer musical de ritmistas do Império Serrano. Em outras palavras, a pesquisa pretende saber se a rotina escolar – as aulas, o convívio com os colegas e outras pessoas do espaço escolar – ajudou na sua atuação como ritmista e vice-versa – se a sua atuação como ritmista teve reflexo nas aulas.

Sua contribuição a essa pesquisa é fundamental, uma vez que o referido estudo tem o intuito de relacionar a sua atuação como ritmista da bateria do Império Serrano à sua trajetória como aluno da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Se você decidir participar da pesquisa *“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio.” Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano* você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

Sua participação se dará através de uma entrevista cujo roteiro você terá acesso previamente. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Caso surja algum desconforto ou constrangimento ao longo do

procedimento você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o identificar, será mantido em sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Pesquisador responsável: Wladimir de Oliveira Marques. E-mail: wladmarques.tt@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Faculdade de Educação da UFRJ – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Fórum de Ciência e Cultura, Sala 205 – Telefone: (21)2295-4346 – E-mail: ppge@fe.ufrj.br

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ARTE, EDUCAÇÃO E
CULTURA (GECULT)

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio.” Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O estudo em questão corresponde a uma dissertação de mestrado pertencente à linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tal dissertação é um dos requisitos fundamentais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

O estudo tem por objetivo investigar as possíveis relações entre as ações do cotidiano na escola e o fazer musical de ritmistas do Império Serrano. Em outras palavras, a pesquisa pretende saber se a rotina escolar – as aulas, o convívio com os colegas e outras pessoas do espaço escolar – ajudou na sua atuação como ritmista e vice-versa – se a sua atuação como ritmista teve reflexo nas aulas.

Sua contribuição a essa pesquisa é fundamental, uma vez que o referido estudo tem o intuito de relacionar a sua atuação como ritmista da bateria do Império Serrano à sua trajetória como aluno da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Se você decidir participar da pesquisa *“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio.” Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano* você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de assentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

Sua participação se dará através de uma entrevista cujo roteiro você terá acesso previamente. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Caso surja algum desconforto ou constrangimento ao longo do

procedimento você poderá retirar seu assentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o identificar, será mantido em sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Pesquisador responsável: Wladimir de Oliveira Marques. E-mail: wladmarques.tt@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Faculdade de Educação da UFRJ – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Fórum de Ciência e Cultura, Sala 205 –
Telefone: (21)2295-4346 – E-mail: ppge@fe.ufrj.br

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu assentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RITMISTA JOVEM ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ESCOLA ALVIVERDE)

Nome:

Data de nascimento:

Onde nasceu e foi criado (bairro):

Onde mora (bairro):

RITMISTA JOVEM ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ESCOLA ALVIVERDE)

Perguntas	O que quero saber
1. Como é estudar na Escola Alviverde?	A relação com a escola
2. Como são seus/suas professores(as)?	A relação com o corpo docente
3. O que aprende na escola que tem a ver com o seu bairro?	Se o/a estudante vê a escola ensinando algo a respeito do cotidiano do bairro
4. Há quanto tempo toca na instituição?	Tempo em que atua como ritmista na instituição
5. Como é tocar na instituição?	A relação com a instituição e como se dá a prática musical na instituição e sua opinião a respeito
6. As coisas que você aprende nas aulas de música da Escola Alviverde, te ajudam a entender coisas que você aprende na instituição?	Se a prática da aula de música escolar o/a auxilia na execução musical na instituição
7. As coisas que você aprende no Império são aproveitadas na escola? De que forma?	Se a prática musical na instituição é relevante no cotidiano escolar
8. Que tipo de música e dança gosta?	Se tem relação com a cultura do samba

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RITMISTA ADULTO
ESCOLARIZADO (QUE FREQUENTOU A ESCOLA EM ALGUMA ETAPA DA VIDA)**

Nome:

Data de nascimento:

Onde nasceu e foi criado (bairro):

Onde mora (bairro):

RITMISTA ADULTO ESCOLARIZADO (QUE FREQUENTOU A ESCOLA EM ALGUMA ETAPA DA VIDA)

Perguntas	O que quero saber
1. Há quanto tempo toca na instituição?	Tempo em que atua como ritmista na instituição
2. Como é tocar na instituição?	A relação com a instituição e como se dá a prática musical na instituição e sua opinião a respeito
3. Como você aprendeu a tocar o(s) instrumento(s) em questão?	Como se deu a iniciação musical do entrevistado
3. Em qual(is) escola(s) você estudou? Em qual cidade? Em quais anos?	Breve trajetória escolar do ritmista em questão
4. Você teve aulas de música na escola?	Se o entrevistado teve aulas de música na escola
EM CASO AFIRMATIVO 5.a. E as aulas de música que você teve te ajudam como ritmista?	Se as aulas de música influenciaram a sua prática musical e como. Em caso negativo, o que faltou nas aulas para que não houvesse influência
EM CASO NEGATIVO 5.b. Se você tivesse tido aulas de música na escola, acredita que a sua prática como ritmista seria facilitada?	A importância da escola e das aulas de música sob a perspectiva do entrevistado
6. Você acha que a escola deveria oferecer aulas de música?	Novamente a importância da escola e das aulas de música sob a perspectiva do entrevistado



APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ARTE, EDUCAÇÃO E
CULTURA (GECULT)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____,
_____, RG N° _____, CPF N° _____,
autorizo Wladimir de Oliveira Marques, RG 011078845-2, CPF 098947927-74, a realizar entrevistas para a elaboração da dissertação de mestrado ***“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio”. Será? - Interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano***, que tem por objetivo primário investigar as possíveis relações entre as ações do cotidiano na escola e o fazer musical de ritmistas do Império Serrano.

O pesquisador se compromete a obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, além de assegurar a privacidade das pessoas envolvidas, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.

Rio de Janeiro, ____/____/____
