

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO CARVALHO RODRIGUES

Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes

**São Carlos
2020**

FÁBIO CARVALHO RODRIGUES

Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes

Documento apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

São Carlos

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fábio Carvalho Rodrigues, realizada em 30/07/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Prof. Dr. Eduardo Conegundes de Souza (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Aprendiz,
Nasce aqui um aprendiz, que do samba não é raiz,
Mas quer o fruto cultivar.
(Marquinhos Dikuã)

Agradecimentos

Começo meus agradecimentos a quem acreditou nesta pesquisa desde sua primeira leitura, o professor Fernando. Começamos como orientador-aluno, e saímos deste processo acadêmico com uma amizade para a vida, em que Juju e Italo também ajudaram a fortalecer este vínculo, pois também vieram neste período.

Passo os agradecimentos à banca que me acompanhou na qualificação e defesa, lendo e apontando caminhos de construção neste trabalho, os professores Eduardo Conegundes e Fabio Mizuno.

Aos meus colegas de curso deixo um abraço fraterno pelo companheirismo e troca de experiências muito válidas como também aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

Uma enorme gratidão a todos e todas que fizeram parte da família Narciso, a escola em que a roda de samba no recreio aconteceu. Não vou colocar nomes aqui ou seção de trabalho, poderia ser injusto com alguém. Ali senti e vivi a essência do provérbio da filosofia africana *“Ubuntu - Eu sou por que nós somos”*.

Agradeço aos amigos das rodas de Choro das Terças que me libertava e alimentava a alma nos momentos de sufoco. Um abraço musical.

A minha família, a Dona Carol minha mãe, que sempre me deixou livre nas minhas escolhas, meu pai pelo apoio, minha irmã com esse carinho, e meu irmão pelo respeito, obrigado.

Para finalizar, agradecer a minha esposa pela paciência nestes anos todos de companheirismo e aposta em mim. Foram muitos os desafios para chegarmos a este momento, mas o amor superou todos os obstáculos, e fomos coroados com um presente de Deus, o nosso filho que veio neste período para nos mostrar o valor da *“VIDA”*, obrigado!

Resumo

Esta pesquisa de mestrado, caracterizada como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), foi realizada junto ao projeto “Roda de Samba na Escola”, desenvolvido em uma escola pública estadual do Programa Ensino Integral Anos Iniciais do Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi investigar os processos educativos desenvolvidos dentro da roda de samba (RDS), que ocorre nos recreios da escola. O grupo de alunos pesquisados foi escolhido conforme o interesse dos próprios, com a devida autorização dos pais ou responsáveis e contando também com a autorização da escola. Antes das rodas foram realizadas entrevistas em roda de conversa com um grupo de 43 alunos(as) averiguando a sua motivação e experiência prévia com samba. A coleta de dados foi realizada em oito rodas de samba, divididas em: RDS Aprendiz, RDS do Convidado, RDS de Ensaio, RDS de Apresentação, RDS de Baião, RDS Avaliativa, RDS Livre e RDS Final. O referencial teórico foi composto por diversos autores da área de Educação e Música, dentre os quais destacamos: Gohn (2006; 2013; 2014; 2016), Vianna (1995), Arcuri (2015) e Zabala (1998). Nos resultados, sobre motivações e experiências prévias dos alunos, percebemos que os(as) alunos(as) trazem uma experiência prévia da família e da própria escola, além da vontade de tocar como principal motivação. Já sobre os conteúdos trabalhados nas rodas, encontramos uma leve predominância dos conteúdos conceituais em relação aos atitudinais e procedimentais, mas que não se tornaram predominantes pois houve certo equilíbrio entre eles. Em relação ao samba, percebemos que as ações desenvolvidas no projeto se aproximaram da ação de resistência, com aprendizagem dos conceitos da Tiririca e apontamentos sobre a historicidade existente como razões do fazer musical incluída na cultura do samba. Vimos ainda os processos educativos que emergiram em diversos contextos e em rodas distintas, e que variaram entre aprendizagens formais, não formais e informais. Por fim, como conclusão, notamos que houve uma aprendizagem efetiva por meio das rodas de samba na escola, em que alunos e alunas, a partir dos processos educativos emergentes, se tornaram mais conhecedores da cultura ligada a este gênero musical.

Palavras chave: 1. Educação; 2. Processos Educativos; 3. Ensino de Samba.

Abstract

This master research, characterized as an action research (TRIPP, 2005), was developed in conjunction with the project “Roda de Samba na Escola”, in a Public State School of the Integral Education Program of the Initial Years, in the state of São Paulo. The objective of this research was make an investigation about the educational processes developed within the samba circle (“Roda de Samba” – RDS – in Portuguese), which took place in the school playgrounds. The group of students surveyed was chosen according to their own interests, with an authorization from their parents or legal guardians and also with the authorization of the school. Before the RDS, interviews were conducted with a group of 43 students to ask their motivation and their previous experiences with samba. The data collection was effected in eight samba circles, divided into: “RDS Aprendiz”, “RDS do Convidado”, “RDS de Ensaio”, “RDS de Apresentação”, “RDS de Baião”, “RDS de Avaliação”, “RDS Livre” and “RDS Final”. The theoretical framework was composed by several authors from the Education and Music area, that we highlight: Gohn (2006; 2013; 2014; 2016), Vianna (1995), Sodré (1998), Souza (2013), Arcuri (2015) and Zabala (1998). In the results, about the students' motivations and previous experiences, we realized that the students bring a previous experience from their family and from the school itself, in addition to the desire to play as the main motivation. About the subjects worked on the circles, we found a small predominance of conceptual contents in relation to attitudinal and procedural contents, but which did not become predominant because there was a certain balance between them. Regarding samba, we realized that the actions developed in the project approach resistance actions, with the learning of “Tiririca” concepts and notes about existing historicity being reasons for making music be included in the samba culture. We also noticed that the educational processes emerged in different contexts and in different circles and varied between formal, non-formal and informal learning. Finally, as a conclusion, we perceived that there was an effective learning through the samba circles at school, in which students, in emerging educational processes, became more knowledgeable of the culture linked to this musical genre.

Keywords: 1. Education; 2. Educational processes; 3. Teaching Samba.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Elementos da roda de samba abordados	26
FIGURA 2- Datas das entrevistas, nomenclatura das ERC e número de participantes.....	54
FIGURA 3- Logo do Projeto Samba 2016	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Anotações da presença dos alunos com X por Roda de samba, e quantidade de participantes por roda56

QUADRO 2 – Rodas de Samba selecionadas e com datas, temas e participantes por roda68

ABREVIATURAS

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

PEI - Programa de Ensino Integral

NEFEF - Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física

SEE-SP - Secretaria da Educação Estadual do Estado de São Paulo

RDS - Roda de Samba

ERC - Entrevista Roda de Conversa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 Processos educativos na roda de samba	18
1.2 Na escola também se aprende samba	25
1.3 Tipos de conteúdo	35
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	41
2.1. Paradigma de pesquisa qualitativa	41
2.2. Método de pesquisa	43
2.3. Técnica de coleta de dados	47
2.4. Categorização e análise dos dados	50
2.5. Local de coleta e participantes	51
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
3.1. A Entrevistas e as Rodas de Samba	54
3.1.1. Motivações e experiências prévias dos alunos	69
3.1.2. Conteúdos trabalhados	78
3.1.3. Samba	86
3.1.4. Processos educativos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.	107
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	116
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da experiência de 10 anos como professor de Educação Física, funcionário de escola pública estadual no município de Araraquara (SP). Durante esses anos de prática educativa, sempre houve uma busca por ampliar os conhecimentos e horizontes, o que levou ao encontro do “Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física” vinculado à Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar)¹. Neste espaço, o contato com a proposta da teoria da “Motricidade Humana”, de Sérgio (1996), que anuncia a necessidade de uma ruptura epistemológica com a Educação Física, no sentido de que uma proposta educativa significativa deve romper com a lógica cartesiana de corpo separado da mente, nos levou a repensar nossa própria prática cotidiana, buscando um trabalho educativo integral com o aluno. Assim, houve uma aproximação com a ideia de pesquisar práticas sociais e processos educativos como apontados por Silva (2014, p. 19): “processos educativos em que as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver umas com as outras, nos ambientes que herdaram e onde atuam, convivem e também naqueles que criam”.

Essa perspectiva assume haver uma grande abrangência dos processos educativos, que não se limitam a um lugar, mas que permeiam diferentes ambientes sociais, em que pessoas se educam e reeducam constantemente, pensando e repensando a partir do próprio convívio. Como apontado por Cota:

¹ O Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) existe desde Junho de 1996 com a intenção de ultrapassar o discurso dicotômico da educação física através do estudo da fenomenologia: fundadores, precursores, estudiosos contemporâneos, procedimentos de pesquisa, ação didática em ambiente escolar e não escolar. Posteriormente ampliando as investigações para outras abordagens qualitativas, como Etnografia, Iconografia, História Oral, Sociologia da Vida Cotidiana e Pesquisa-Ação. A partir desta diversificação de interesses metodológicos dos pesquisadores vinculados ao NEFEF originou-se a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), de qualquer modo o NEFEF continua desenvolvendo seus trabalhos, particularmente hoje em torno da congregação de jovens pesquisadores que se interessam pela fundamentação da pesquisa qualitativa e desenvolvimento/apresentação de estudos com abordagens vinculadas a esta. NEFEF é devidamente registrado na Plataforma Lattes do CNPq e tem como praxe a realização de uma reunião por semana durante o período letivo, no caso sexta-feira, entre 10 e 12h (CORREA; LEMOS e RODRIGUES, 2015, p.6-7.).

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta Formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. [...] é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo (COTA, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 30).

Esta forma de repensar a prática educativa nos ajuda a compreender a nossa própria atuação pessoal. Durante os últimos três anos, trabalhando no “Programa Ensino Integral” para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nasceu a ideia de criar, como estímulo aos alunos, a roda de samba nos intervalos de aula. A iniciativa esteve ligada ao interesse pessoal pela música, motivada pelos discos de minha mãe (Agepê, Martinho da Vila, Evaldo Braga), além da paixão pela cantora Clara Nunes(...), que me fizeram conhecer o samba e me tornar um apreciador da música popular brasileira.

Na escola, a motivação veio pela experiência ocorrida no ano de 2015, após o convite de uma colega de trabalho, uma professora pedagoga. Ela me convidou para ensaiar com os alunos uma música, um samba, como finalização do projeto semestral da escola. Realizar a roda de samba nos recreios foi uma ideia para estender a prática deste conteúdo, samba elemento da cultura afro-brasileira, desenvolvido nas aulas de cultura do movimento.

O samba como conteúdo já vem sendo apresentado no 3ºano do ensino médio, pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Professor de Educação Física. Nesta orientação o objeto de trabalho indicado é o Jongo², uma forma de louvação aos antepassados, de consolidação de tradições e afirmação de identidades, e contribuiu diretamente para a formação do samba carioca (SÃO PAULO, 2014a, p. 11-25).

Em nosso trabalho propomos um novo olhar para este conteúdo, a partir da roda de samba nos recreios, buscando repensar a cultura do movimento dentro do ambiente escolar. A definição sobre cultura de movimento é ampla e totalmente atribuída à educação física:

O trabalho com a Educação Física Escolar (EFE) remete-se ao estudo da área de conhecimento correspondente ao movimento humano ou, mais especificamente, à cultura do movimento. A EFE responsabiliza-se pela

² Jongo- Manifestação cultural afro-brasileira, se originou nas senzalas brasileira como meio de preservar e cultivar a ancestralidade através dos toques dos tambores, o canto e a dança contida no jongo.

disseminação dos saberes escolares relativos à especificidade da área de conhecimento, ou seja, à orientação e à aplicação pedagógica desse saber específico, contribuindo para a formação de um cidadão autônomo, crítico e participativo, capaz de atuar com competência, responsabilidade, dignidade e intencionalidade na sociedade em que vive e assim contribuir para a sua constante transformação (SÃO PAULO, 2014b, p. 44).

O termo *cultura do movimento* presente nas escolas estaduais do estado de São Paulo vem dos documentos da própria secretaria, como o acima citada. Esta classificação foi desenvolvida a partir do termo cultura corporal, sugestão dos PCN de 2001, que propunham um olhar mais cultural nas aulas de educação física, acreditando ampliar a contribuição da educação física para um pleno exercício da cidadania. A partir da tentativa de unificar o currículo para todas as escolas estaduais, foram realizadas inúmeras discussões até chegar num consenso mínimo do currículo que os professores possam implantar em suas escolas, buscou-se assim uma melhoria do ensino da educação física nas escolas e, por este motivo, começou a ser adotado o termo *cultura do movimento*:

[...], as aulas de Educação Física na escola ganham um verdadeiro significado, deixando de lado o "fazer pelo fazer", a "prática pela prática", para disseminar e socializar um saber relativo à cultura do movimento, instrumentalizando o aluno para otimizar e potencializar suas capacidades de movimento e assim melhor interagir no meio físico, social e cultural em que vive, razão pela qual o Programa de Ensino Integral dos anos Iniciais propõe maior ênfase nesse trabalho (SÃO PAULO, 2014b, p. 33).

O papel principal do professor é o de enriquecer o aluno com um novo repertório ativo, aumentando seu vocabulário cultural. As aulas precisam diversificar seus conteúdos, mobilizando a todos os alunos conforme sua individualidade e com atividades que envolvam o corpo de forma contextualizada, abrangendo as esferas social e cultural. Assim apropriando-se do movimento humano como foco dos professores de educação, a SÃO PAULO apresenta:

Compreender, aprender e apreender na aula de EFE pressupõe-se que o trato pedagógico deve levar em consideração o trabalho com o movimento humano numa perspectiva de propiciar ao aluno o entendimento de que ele é o autor de sua própria ação. Uma ação que se concretiza num determinado contexto e é permeada por significações, intencionalidades, emoções, desejos, potencialidades e possibilidades de produção cultural. O aluno produz e reproduz cultura a todo instante. Por isso, a autoria do aluno para se movimentar é compreendida como a expressão individual ou grupal, mediante as ações realizadas na cultura de movimento, levando-se em conta a história sociocultural das manifestações motoras, bem como, do próprio discente (SÃO PAULO, 2014b, p. 18).

Aqui, também vale ressaltar que, nas escolas do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, são atribuídos aos professores de educação física os horários de intervalos e almoços com os alunos, orientando nas condutas dos alunos e mediando atividades nestes momentos (SÃO PAULO, 2014b, p.9):

É importante lembrar sobre a Concepção de Educação Física: Sabendo-se que a cultura de movimento corresponde ao conhecimento a ser disseminado na EFE e que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental está em contato com variadas manifestações, seja por participação direta, seja por participação indireta, como no caso da televisão, revista, jornal, etc., o trato pedagógico deve levá-lo a construir uma aprendizagem significativa acerca desse objeto de estudo, de modo a favorecer o aumento da autonomia e da intencionalidade de se-movimentar em face das diversas manifestações, enquanto um ser produtor e transformador de cultura (SÃO PAULO, 2014b, p. 19).

A abrangência e alcance metodológico da disciplina de Educação Física, em seu escopo funcional, compreende como conteúdo todo tipo de movimento, assim alinhado a ritmos corporais, danças e lutas. Neste contexto, acreditamos encontrar a dança/luta paulista Tiririca, elemento muito presente nas rodas de samba Paulista, nos anos 30, na cidade de São Paulo:

Além do samba, existia uma outra atração nessas rodas: a tiririca, uma derivação paulista da capoeira em que não se pode usar as mãos para bater e, ao invés de gingar, os oponentes dançam samba (de maneira bem peculiar!) enquanto jogam. O funcionamento era simples. Um dançarino da roda desafiava ou era desafiado por um outro e sem deixar de sambar, começavam um jogo de simulações, ameaças e tentativas de golpes até que um deles, por agilidade e rapidez ou desatenção do oponente, conseguia dar-lhe uma rasteira e jogá-lo no chão. Os maiores valentes de São Paulo, como Pato N'água e Guardinha, costumavam se medir e ampliar sua fama nesse jogo, que foi popularíssimo na primeira metade do século XX (CUÍCA E DOMINGUES, 2009, p.85).

Notadamente os elementos da capoeira são parte da tiririca e para esta prática o condicionamento físico destes jogadores/dançadores de tiririca era privilegiado, pois alternavam em duas formas diferentes aliados ao ritmo do samba. É evidenciado a capoeira como a matriz desta dança, e o foco principal desta prática era derrubar o adversário, assim tocando o oponente. Encontramos aqui argumentos de uma cultura de movimento carregada de saberes ancestrais.

Relacionamos a capoeira ao samba e, assim, queremos propiciar mais uma possibilidade dentro da disciplina de Educação Física. O movimento corporal

existente nessas culturas possibilita um tratamento crítico pelo professor, pois os dois surgiram no mesmo contexto histórico e representam a resistência de um povo.

Para Abib (2006) o samba e a capoeira têm características semelhantes, principalmente na sua criação e no preconceito social. Para este autor, existe um esforço hoje em dia, em muitos espaços educativos, em enaltecer as características educativas da capoeira, fato que vem ocorrendo também com o samba.

Todos estes elementos aqui citados também estão em conformidade com o currículo paulista (2019), mais especificamente nestes itens abaixo:

[...] além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural; 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos (SÃO PAULO, 2019, p. 253-254)

Após explicarmos o porquê do samba, seguimos para nosso ambiente de trabalho atual e suas características próprias, entre elas o currículo proposto. Um dos diferenciais das escolas que possuem o “Programa Ensino Integral” em relação às escolas regulares é que elas preveem o desenvolvimento do currículo integrado (SEE-SP, 2014b), buscando a superação do paralelismo entre turno e contraturno escolar, e tendo como base o “Projeto Convivência”, que se baseia em uma:

[...] estratégia metodológica que concorre para assegurar a organicidade pretendida do currículo das escolas de ensino integral anos iniciais. O Projeto Convivência pretende oferecer as condições necessárias para que os alunos possam ter ampliadas as suas oportunidades de aprender a conviver e respeitadas as suas especificidades quanto a interesses, necessidades, visões de mundo, culturas diferentes e, principalmente, valores (SÃO PAULO, 2014b, p. 58-59).

Este currículo integrado se divide em duas partes, sendo uma a base curricular comum, com disciplinas obrigatórias nacionalmente, e a outra parte diversificada, em que está contemplada a disciplina Linguagens Artísticas, a qual tem como objetivo incorporar propostas nas diferentes linguagens – artes visuais, dança, música e teatro (SÃO PAULO, 2014b). Esta disciplina propõe aulas duplas com professores parceiros, sendo um de arte e outro de educação física. Neste

espaço, a roda de samba ganha momentos de debates e construção de conhecimentos sobre o samba e ensaios para apresentações.

A forma como o samba é apresentado aos alunos decorre das experiências de vida do pesquisador, compreendendo *experiência* conforme Larossa Bondía, de acordo com aquilo que nos transforma:

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode se ler outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Para além das experiências particulares, há o processo colaborativo com outros(as) professores(as) e estudantes que contribuem com a prática profissional dentro da escola, como apontado por Vedovatto Iza (2015), que descreve que a colaboração direciona para a interação social, e que para ensinar é necessário estabelecer relações que possibilitem alavancar processos educativos.

Neste sentido, nos colocamos a seguinte questão de pesquisa: Quais são e como ocorrem os processos educativos que podem ser desenvolvidos dentro das rodas de samba que acontecem nos recreios de uma escola pública estadual?

A partir desta questão, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar os processos educativos desenvolvidos dentro da roda de samba, realizada nos intervalos, em uma escola estadual de ensino integral (anos iniciais). Nossos objetivos específicos foram: identificar as motivações e experiências prévias dos alunos com a atividade em roda de samba; descrever os processos educativos decorrentes da roda de samba na escola; e analisar como a historicidade do samba é apreendida pelos alunos a partir de sua vivência no projeto.

Assim, essa pesquisa se justifica pela contribuição para o crescimento profissional e incorporação de novas perspectivas de como olhar para a roda de samba na escola. Além dessa contribuição no âmbito pessoal e profissional, a contribuição social desta pesquisa contempla seu papel epistemológico evidenciando que a educação se faz em todo tempo dentro do ambiente escolar, até mesmo nos intervalos. Por fim, espera-se, academicamente, contribuir para futuras pesquisas e práticas semelhantes a este trabalho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Processos educativos na roda de samba

Neste item, discutiremos os processos educativos através do olhar educacional formal, não formal e informal, uma vez que temos a hipótese de que todos estes ocorrem na roda de samba nos recreios da escola onde atuamos. Abordaremos este assunto a partir das ideias de Libâneo (2010), Garcia (2015), Gohn (2006; 2013; 2014; 2016), Fernandes (2018) e Simson (2007).

Acreditamos que apenas quando tratarmos a educação como meio de libertação do indivíduo em relação aos desmandos sociais, conseguiremos a tão sonhada sociedade mais igualitária e humana na sua plenitude. Em nosso trabalho colocamos a educação como ponto central dentro do nosso contexto social brasileiro. As discussões sobre a educação ainda permeiam nossa sociedade de forma pulsante, em que muitos opinam soluções, mas poucos se baseiam em estudos sérios para traçar possibilidades assertivas para a Educação Brasileira.

Assim, mesmo sendo um campo complexo, pois é uma área com diversos enfoques, aqui apontamos o enfoque histórico pedagógico, pensando a educação sobre o ponto de vista crítico-social de Libâneo:

[...] a educação compreende o conjunto de processos formativos que ocorre no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizadas ou não, institucionalizadas ou não. Integra, assim, o conjunto dos processos sociais, pelo que se constitui como uma das influências do meio social que compõe o processo de socialização (LIBÂNEO, 2010, p. 79-80).

Ao tratar a educação como processo, Libâneo (2010) nos traz duas variáveis: aquela que ocorre de forma intencional e a não intencional, sendo que a primeira se subdivide em duas: a educação formal e não formal, e a sem intencionalidade na educação informal. Sobre a importância da intencionalidade na educação, diz o autor:

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais (LIBÂNEO, 2010, p. 79-80).

Assim, a educação é um conjunto, uma articulação das modalidades formal, informal e não formal (GOHN, 2006, 2014, 2016). Gohn ainda nos traz uma breve definição destas modalidades:

[...] a educação **formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a **informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não formal** é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28 - grifos do autor).

Buscando deixar mais esclarecida a diferença entre essas três modalidades da educação, Libâneo (2010) diz que a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Já a educação informal é de caráter não-intencional e não-institucionalizado, mas isto não diminui sua importância para os influxos do meio humano e do meio na conformação de hábitos (LIBÂNEO, 2010). Neste tipo de educação é possível a construção de valores familiares, de convivência natural, em códigos não explícitos, assim agindo na formação do indivíduo a partir de suas experiências educacionais, em consonância com a ideia de contínuo aprendizado. Para a não formal, aquela tratada em espaços específicos como Ongs, Sesc- etc... ampliaremos seu entendimento a seguir.

Para propormos uma definição sobre a educação não formal, intercruzaremos autoras que achamos que se completam. Partindo de que o conceito de não formal ainda está em construção e pleno movimento conceitual, não é assertivo propor uma única visão ou pensamento. Pretendemos apontar algumas características e singularidades próprias da educação não formal, não permitindo perder sua essência que a diferencia das demais modalidades. A nossa compreensão começa a partir de Gohn em relação ao contexto de ação da educação não formal:

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres,

emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o (s) outro (s) (GOHN, 2014, p. 40).

Em outro momento Gohn complementa:

Entende-se a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Sob hipótese alguma, ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na educação não formal nas instituições sociais complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, conforme a forma e os espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social (GOHN, 2016, p. 61).

A mesma autora objetiva a educação não formal em esfera política, social, propondo uma formação de abrangência dos mecanismos de inclusão social, almejando o acesso aos direitos de cidadania. Segundo ela, os estudos sobre educação não formal se evidenciaram no Brasil ao final dos anos 80, crescendo nos anos 90, ficando conhecido como a década da crise do paradigma dominante da modernidade. Os estudos focavam em organizações sociais, movimentos sociais, programas de formação sobre direitos humanos, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. A autora ainda propõe pensar a educação não formal como aprendizagens não-formais:

Objetivamos situar a aprendizagem nos sistemas não formais como um processo sociocultural e político, inerente ao ser humano. Portanto, não tencionamos vê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar; nem vê-la como simples complemento/reforço das atividades escolares. A não formal tem outra natureza, especificidade própria. Usualmente, as atividades ocorrem em estruturas descentralizadas, sem conteúdos fixos a priori, sem hierarquizações. Há flexibilidades. Os processos de aprendizagem ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade— de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações-problemas, desafios a serem enfrentados e superados. Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas atividades/ações, corpo e intelecto, e não apenas utilizar as atividades mentais, o raciocínio lógico (que certamente continua se fazendo presente o tempo todo, monitorando a experimentação). O intelecto, o pensamento articula-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ação. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito-aprendiz, constroem repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos (GOHN, 2013, p. 25).

Um ponto central para este trabalho são as aprendizagens aqui tratadas como não-formais, possíveis de estarem ocorrendo na roda de samba. Além disso, queremos averiguar como ocorrem as práticas educativas, independentemente de sua forma, neste projeto. Por isso partimos de Gohn para alcançar estas explicações.

A educação não formal não tem uma metodologia própria, e isto é apontado como um ponto fraco por Gohn (2006; 2016), pois seu método básico é a vivência. Assim, o ponto de partida é a cultura dos indivíduos e do grupo. O processo de aprendizagem é construído conforme a necessidade do grupo, utilizando a flexibilidade característica da educação não formal. Podemos afirmar que, comparado à educação formal, isso não seria possível, pois sua forma de ação já é engessada pelo currículo oficial.

Ao pensarmos nas eventuais práticas da educação não formal, Gohn (2013; 2016) afirma que a música, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, tem sido o grande espaço de seu desenvolvimento. Para nós que trabalhamos com crianças de diversas idades, é possível notar a fascinação delas pelos instrumentos na roda de samba, o tocar um instrumento ou produzir um som por diversos meios - isso é notadamente intrínseco a essa faixa etária. É certo salientarmos esta informação, porque o samba também se encontra em um fazer musical. Mas nosso projeto também adentra a cultura de um grupo específico, em que todos fazem parte conforme a sua vontade, outra característica da educação não formal.

Concomitantemente, atuamos no sentido da educação não formal como processo de aprendizagem na organização da roda de samba na escola. Independentemente de seu espaço, a aprendizagem ocorre em contato, na coletividade, em grupo autônomo nas ações, construindo uma relação afetiva entre os pares. Simson (2007, p. 29) ressalta a importância de se criar vínculos afetivos, que só através destes a aprendizagem tem um sentido significativo para o aluno, e que só explorando as formas de linguagem e expressão, possibilita-se a reelaboração, a valorização e autoestima do coletivo em roda.

Já Gohn (2006), além de evidenciar a autoestima do coletivo, ressalta o *empowerment*³ (empoderamento) e afirma que este pode ser alcançado pela

³ Grifos do autor

construção de laços de pertencimento. Contudo, para que sejam ativadas estas premissas, a educação não formal não se organiza por séries/idades/conteúdos, fundamentando-se no critério de solidariedade partilhada entre todos.

Continuando com as ideias sobre a educação não formal, partimos para Fernandes em relação a tempos e métodos:

Por educação não formal entendem-se os processos e as ações de formação que acontecem o tempo todo, em muitos lugares e postas em práticas por diferentes agentes de forma intencional, para além dos espaços escolares. O termo não formal, embora não seja o mais adequado, porque os processos não se definem por sua negação e, sim, por sua positividade, tem sido empregado por servir, didaticamente para se pensar outros espaços e tempos de educação que não os formais-escolares, que constroem estratégias, táticas e, talvez, metodologias apropriadas às práticas e aos discursos que pretendem deflagrar. Desta forma, a contribuição da educação não formal é no sentido de refletir sobre o campo da educação ampliando suas possibilidades de entendimento e de ações propositivas, que levem em conta os conhecimentos produzidos nas áreas da cultura, arte, lazer, meio ambiente, patrimônio, saúde etc., em interface com a educação (FERNANDES, 2018, p. 509).

No mesmo sentido, Garcia (2015) pensa o campo da educação não formal da seguinte forma:

[...] entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os. A educação formal e não formal podem acontecer, e em geral acontecem, de maneira concomitantemente. [...] cada especificidade de educação transita por um campo de iminência que lhe é próprio e no qual cada um tem a sua autonomia e se constitui como conceito independente (GARCIA, 2015, p. 57-58).

Porém, provocativamente, esta autora propõe a educação não formal em um território próprio, e defende que ela só pode ser analisada a partir dela mesma. Assim não há como pensá-la a partir de outra perspectiva. Entendemos que este é o campo propriamente dito, e cada modalidade transita pelo seu campo.

A compreensão desta autora ainda aponta para o “acontecimento” – como conceito do que ocorre na educação não formal – a partir de um conceito filosófico específico, e que em nossa pesquisa não iremos nos aprofundar. A maneira que entendemos este conceito de “acontecimento” parte de uma forma de enxergar a exigência vigente naquele momento vivido na prática não formal. Entendemos que

a educação não formal não visa apenas buscar resultados futuros, mas sim age na prática de tempo presente, assim promovendo soluções para o agora.

Portanto, o conceito de educação não formal não está pronto, pois de fato ele se mostra em movimento, se construindo a cada estudo que colabora com sua formação. Assim, todos que por ela passam se tornam um criador do conceito (GARCIA, 2015). Neste estudo buscamos associá-lo a uma prática de roda de samba, compreendido como um fazer cultural musicalizado, proporcionando um novo campo de ação.

Outra perspectiva que se encontra em nossa pesquisa dentro da educação não formal esta na esfera cultural, tanto se construindo culturalmente nos recreios, como também nos elementos da cultura afro-brasileira por meio do samba. Nessa linha de pensar a cultura, Gohn nos diz:

Cultura para nós é um processo vivo e dinâmico, fruto de interações em que são construídos valores, modos de percepção do mundo, normas comportamentais e de conduta social, uma moral e uma ética no agir humano. O meio sociocultural que vive e a classe social a que pertence também interferem na cultura dos indivíduos (GOHN, 2014, p. 39).

Esta afirmação nos indica que os participantes da roda de samba acrescentam elementos à cultura da roda de samba, assim alojando as suas vivências próprias na prática, como ativos contribuintes. Esta contribuição ocorre de forma orgânica e fluente, com todos intervindo na construção de uma “ação cultural coletiva”.⁴

O espaço é usado coletivamente sem restrições a nenhum integrante da roda que, de forma livre, podem participar conforme sua vontade e opção. Assim, quando dentro da roda, o aluno se torna mais um entre todos, sem direitos a mais, mas direitos iguais:

A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por força de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (GOHN, 2006, p. 29).

Já sobre a finalidade da educação não formal, Gohn aponta que:

⁴ Esta expressão, “ação cultural coletiva”, Souza (2013) traz para definir a roda de samba em sua pesquisa.

[...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e necessidades que ele participa. As construções de relações sociais baseadas em princípios de igualdade, de justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania (GOHN, 2006, p. 29-30).

Assim, a finalidade principal da educação não formal é formar uma consciência social e política. Tem como objetivo que o indivíduo se torne um ser crítico de sua realidade, com questões que permeiam sua posição no mundo vivido. Como também apontado pela autora, é possível a articulação entre a educação formal e educação não formal. Contudo, a educação não formal sempre prevê uma perspectiva emancipatória a contribuir com a formação cidadã dos alunos.

Neste momento, não podemos esquecer que em escolas de educação formal regular os alunos passam em média 4 horas por dia, com seus fazeres sistematizados (FERNANDES, 2018). Já em escolas de ensino integral, como a instituição onde foi realizada a pesquisa, o aluno tem permanência de 9 horas por dia. Cabe questionar, inclusive, se ocorrem processos de educação não formal dentro do espaço formal da escola, já que estamos tratando de escola de tempo integral. Em nosso entender, isso é possível, pois essas atividades possuem uma natureza distinta daquelas que ocorrem na grade curricular dos alunos – a educação formal - e possuem as características do ensino não formal elencadas por estruturas descentralizadas, sem conteúdos fixos a priori, sem hierarquizações, como mencionado anteriormente.

Após este entrecruzamento das ideias aqui apontadas, substanciamos o referencial teórico desta pesquisa. Acreditamos que as (os) autoras (es) trazidas (os) promovem um longo e robusto debate no campo da educação não formal, evidenciando as características principais, conceitos, oposições e diferenças em relação a outras modalidades de ensino. Uma preocupação nossa foi alicerçar nosso referencial em autoras (es) brasileiras (os), de visão própria e da conjuntura social brasileira específica, uma vez que trataremos de uma roda de samba, elemento característico da cultura brasileira. Entendemos que a educação não formal exige um olhar mais local e aproximado a suas características de campo. Assim, nosso entendimento da educação não formal se consolida a partir de uma visão ampla social e política, com foco na formação do indivíduo para o mundo.

Nosso espaço de estudo é de uma instituição de cunho formal, agregada a um programa de ensino integral e que possibilita a realização deste projeto da roda de samba nos intervalos (recreios). Não encerramos totalmente esta discussão, muito pelo contrário, propomos um novo olhar para a educação não formal. Assim, entendemos que a roda de samba contempla este apontamento, contando que é um projeto a completar quatro anos de execução nos recreios, com parâmetros próprios e conduzido por todos, expressado em forma circular, contemplando o olhar-se dentro do todo e tornar-se parte dele. Assim acreditamos que podemos embasar teoricamente os aspectos que possibilitarão explicar de forma consciente nossa pesquisa.

1.2. Na escola também se aprende samba

Filhos de Ogã
[O samba nasceu no Brasil
O samba se fez pela fusão das três raças pioneiras
O samba tem o amarelo das indígenas maracás
O samba tem o branco dos ibéricos cavaquinhos
O samba tem o negro dos tambores africanos
E os tambores do samba são os tambores do Candomblé
E o Candomblé tem seus tambores tocados pelos Ogãs
E os Ogãs fazem o ELO da Terra com Aruanda...]
Teroca

Como esta pesquisa trata do ensino de samba dentro do ambiente escolar, por meio de uma prática não formal de roda nos intervalos de uma escola de tempo integral, neste item faremos uma breve reflexão sobre este gênero musical. Assim, nos propomos a realizar uma breve linha histórica, pensando o samba como cultura de resistência e componente da música popular brasileira. Evidentemente, também o consideramos como um fazer musical, em sua execução rítmica, melódica e harmônica e em momentos também dançantes.

A seguir vejamos a figura que evidencia o nosso olhar sobre a roda de samba:

Figura 1 – Elementos da roda de samba abordados.



Fonte: o autor.

Nossas percepções ficam mais em relevo quando pensamos o samba como cultura autêntica do povo brasileiro. Estamos falando de uma cultura popular secular, utilizada em certo momento histórico como identidade brasileira. Porém, em contraponto a isso, o gênero também já foi objeto de preconceito, inclusive, com ação e perseguição institucional (policial) contra aqueles que empunhassem um instrumento na rua e o tocassem. Como afirma Vianna (1995, p. 115), “o samba era proibido, o pandeiro era proibido”. Apontamos assim que o samba também sofreu com o racismo estrutural, conceito desenvolvido a partir de ALMEIDA (2017):

Em resumo: o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutura. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas* (ALMEIDA, 2017, p. 38-39)⁵.

⁵ Grifos do autor

Almeida (2017), aponta que o racismo é algo que está na sociedade brasileira de forma viral, e que há muito o que se resistir a essa mazela da nossa sociedade. Apontamos a valorização da cultura africana e afro-brasileira como meios de combate ao racismo seja de qual forma se apresente. Para esta pesquisa o samba é nosso eixo condutor como forma de resistência, por isso a importância de aprender como ele surgiu, suas características e nuances desta cultura centenária.

O viés histórico do samba possui relação com a historicidade da população brasileira, formada por índios, europeus e africanos. Exatamente nesta sequência, nestas terras já existia um povo nativo que, de encontro aos portugueses, viram sua cultura ser minimizada pela cultura do europeu. Para esta afirmação de contribuição indígena no samba, Gomes (2007), em uma palestra, exalta esta linha de pensamento:

A primeira vez em que eu ouvi falar de uma possível relação do samba com os índios brasileiros foi no começo de 2004, quando o pesquisador pernambucano Bernardo Alves entrou em contato comigo. Ele lera meu artigo *Samba n'Os Sertões*, em que eu afirmava que não era possível que o samba tivesse surgido no Rio de Janeiro... Bernardo me informou que lançara em 2002 o livro *A Pré-História do Samba*, no qual afirmava que o samba surgiu entre os índios do Nordeste brasileiro, ao que tudo indica ainda antes do descobrimento, recebendo depois importantes influências europeias e africanas. Hoje, são poucos os povos indígenas que ainda cultivam o samba (GOMES, 2007, p.1)⁶.

Para nosso trabalho achamos importante esta discussão pois, por mínima que seja a contribuição indígena no samba de hoje, ela existiu e se não a relatarmos seríamos levianos com a história musical brasileira. Nossa história é cheia de nuances e controvérsias, que nos impossibilitam de pensar em unificação na formação do samba, e aqui queremos mostrar esta complexidade. A diminuição cultural a que os povos originários são submetidos é recorrente no Brasil, e o mesmo acontece com os negros submetidos ao processo de diáspora. Eles advêm da África, sendo que a diáspora é o processo de dispersão dessa população pelas Américas. Entretanto, os batuques negros praticados nas senzalas eram formas de resistência cultural ao branco colonizador.

⁶ Grifos do autor

Portanto, ao buscarmos uma definição de samba, propomos um olhar para a mistura das três raças matrizes brasileiras: indígena, europeia e africana. Esta mistura não se deu de forma consensual e pacífica, mas por meios forçados e violentos, causando a tal da miscigenação brasileira, que também foi responsável pela construção de culturas emergentes, assim como o samba. Sodré (1998) descreve o que pensa sobre os efeitos da mestiçagem que também chama de criouliização:

A criouliização ou mestiçagem dos costumes tornou menos ostensivos os batuques, obrigando os negros a novas táticas de preservação e de continuidade de suas manifestações culturais. Os batuques modificavam-se, ora para se incorporarem às festas populares de origem branca, ora para se adaptarem a vida urbana. As músicas e danças africanas transformavam-se, perdendo alguns elementos e adquirindo outros, em função do ambiente social. Deste modo, desde a segunda metade do século XIX, começaram a aparecer no Rio de Janeiro, sede da Corte Imperial, os traços de uma música urbana brasileira - a modinha, o maxixe, o lundu, o samba. Apesar de suas características mestiças (misto de influências africanas e europeias), essa música fermentava-se realmente no seio da população negra, especialmente depois da Abolição, quando os negros passaram a buscar novos modos de comunicação adaptáveis a um quadro urbano hostil (SODRÉ, 1998, p. 12-13).

Hermano Vianna (1995) aponta que a mestiçagem só foi vista positivamente a partir de Gilberto Freyre. Para Vianna, ele foi o pioneiro neste debate valorizando a mestiçagem, pois, mesmo já existindo outros estudos sobre a “civilização brasileira” e suas misturas, foi apenas Freyre quem conseguiu executar a façanha de dar caráter positivo ao mestiço:

A cultura brasileira, mestiçamente definida, não é mais causa do atraso do país, mas algo a ser cuidadosamente preservada, pois é a garantia de nossa especificidade (diante das outras nações) e do nosso futuro, que será cada vez mais mestiço (VIANNA, 1995, p. 63-64).

Notamos que mesmo buscando enaltecer a mestiçagem, a democracia racial não se consolidou efetivamente. Mas a mestiçagem era uma realidade brasileira. Mesmo porque o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, após 300 anos do primeiro navio de escravos ter chegado. Neste processo, o Brasil tornou-se um país com mais de 50% de negros e a mestiçagem é um resultado disso, esse dado por si só não garante direitos iguais a todos. Nesses anos todo o povo da diáspora africana o que resultou numa gama de manifestações tais como

a umbigada, capoeira, congadas, o samba, dentre outras manifestações, assim continuando a existir mesmo dada sua condição social absurda enquanto escravos.

Apoiado na ideia de Vianna (1995), de que o samba é uma cultura popular e sua formação não é de um único grupo social, concluímos que se trata de uma construção híbrida e complexa, advinda de vários grupos de classes sociais distintas que se aproximam num fazer social:

[...] o samba não é apenas a criação e grupos de negros pobres moradores dos morros do Rio de Janeiro, mas que outros grupos, de outras classes e outras raças e nações, participaram desse processo, pelo menos com “ativos” espectadores e incentivadores das performances musicais. Por isso serão privilegiadas aqui “relações exteriores” ao mundo do samba (VIANNA, 1995, p. 35).

Concordamos com a visão do autor sobre o fato de vários grupos distintos economicamente terem contribuído com este cruzamento cultural de onde possivelmente advém o samba, mas sua prática sempre foi associada culturalmente ao negro. Compondo este cenário, a mestiçagem é uma característica brasileira e influenciou nossa construção cultural. Para além destes apontamentos, cultuar-se o samba é uma forma de resistência pensada aqui como manutenção cultural, em contraponto a submissão imposta pelos grupos dominantes.

Assim, Nogueira e Silva (2015) afirmam que o samba é um signo negro, importante bastião da cultura afro-brasileira e que fornece parte indispensável da identificação nacional. Ainda sobre a contribuição Africana para o samba, encontramos em Lopes (2003) uma explanação sobre o significado linguístico do termo:

"Samba, entre os quiocos (chokwe) de Angola, é verbo que significa cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito. Entre os bacongos angolanos e congueses, o vocábulo designa uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro. E essas duas formas se originam da raiz multilingüística semba – rejeitar, separar, que deu origem ao quimbundo *di-semba*,⁷ umbigada -, elemento coreográfico fundamental do samba rural, em seu amplo leque de variantes, que inclui, entre outras formas, as danças conhecidas como batuque baiano, coco, calango, lundu, jongo, etc. (LOPES, 2003, p. 14).

⁷ Grifos do autor.

Notadamente, a nomenclatura samba veio da África e foi se transformando conforme a necessidade de definir este fenômeno musical que estava acontecendo. A apropriação da língua africana foi fundamental para a criação do termo samba.

O samba, atualmente, está espalhado por todo o Brasil, o que pode ser considerado um elemento dificultador para apontarmos um local exato de sua origem. Porém, Lopes (2003) nos indica que a cada região do Brasil nasceu um tipo de samba: no recôncavo baiano, o Samba de roda; no interior paulista, o Samba rural; e no Rio de Janeiro, o Samba urbano. Estes são apenas alguns tipos, sendo que temos outros que não serão evidenciados neste momento, mas fazem parte da gama de variantes desse gênero. Assim, cada região do Brasil cultua essa música conforme seus costumes, mesmo que hoje com menos frequência devido à tentativa de apagamento da memória local, substituída por uma memória única globalizada.

A relação de poder em querer exaltar apenas um tipo de samba em detrimento de toda a sua variedade nos mostra uma sobreposição cultural já apontada aqui, neste caso a hegemonia midiática que se limita a mostrar apenas o samba urbano carioca. Em São Paulo, esta relação também aconteceu, pois, como indicam Cuíca e Domingues (2009), houve uma relação de intercâmbio dos sambistas paulistas com os do Rio de Janeiro:

A influência das escolas cariocas consolidou-se, apenas, em meados dos anos 50, sobretudo em virtude dos esforços da Nenê da Vila Matilde. É preciso dizer, porém, que a intervenção da Nenê não foi o único fator envolvido nesse processo. Além do ininterrupto intercâmbio entre os sambistas de São Paulo e do Rio, colaboraram decisivamente os filmes nacionais, que, algumas vezes, traziam músicas e imagens de escola de samba, e as apresentações cariocas faziam nos teatros de samba de santos, que aderiram ao estilo do rio de Janeiro ainda na década de 40, graças à histórica proximidade cultural entre as duas cidades. Todas essas referências conviviam na cabeça dos batuqueiros paulistas, gerando condições para uma assimilação profunda da forma carioca de se fazer samba e, conseqüentemente, de se organizar uma bateria (CUÍCA; DOMINGUES, 2009, p. 67).

Podemos afirmar que os efeitos desta influência contribuíram para uma tentativa de apagamento das raízes paulistas do samba, pelo menos nas mídias radiofônicas, que não davam espaço aos sambistas de São Paulo. Houve uma sobreposição de uma cultura sobre as demais, que passaram a ser denominadas culturas “locais”, e às vezes até sendo chamadas de folclore. O samba de Bumbo, por exemplo, praticado no interior paulista, se tornou um ato folclórico, praticado por

grupos específicos de Bom Jesus de Pirapora. Aqui se mostra também uma resistência cultural local.

O samba como música se caracteriza por alegrar, emocionar e ser crítica social, com isso as nuances musicais e rítmicas para cada momento evidenciam a essência do samba. Diversos autores, como Sodré (1998) e Lopes (2003), concordam que uma dessas nuances rítmicas é a sincopa, uma característica marcante do samba. Essa essência rítmica do samba, segundo Sodré (1998), mantém as raízes africanas, mantendo uma resistência cultural. Nas palavras do autor:

Nas formas táticas de preservação da cultura negra nas Américas, a forma rítmica desempenhou papel importante. É sabido que, na música negra, a riqueza relega a segundo plano a melodia, que é simples, de poucas notas e frases pouco expressivas. No contato das culturas da Europa e da África, provocado pela diáspora escravizada, a música negra cedeu em parte à supremacia melódica europeia, mas preservando a sua matriz rítmica através da deslocação dos acentos presentes na sincopação. A sincopa, já dizemos, é a alteração rítmica que consiste no prolongamento do som de um tempo fraco num tempo forte. Esta alteração não é puramente africana, os europeus também a conheciam. Mas se na Europa ela era mais frequente na melodia, na África sua incidência básica era rítmica. A sincopa brasileira é ritmo-melódica (SODRÉ, 1998, p. 56).

Embora a melodia e a harmonia sejam importantes no samba, o ritmo é talvez seu elemento mais característico, um ritmo que é bem marcado e envolvente. O samba é fruto de uma mescla de estilos: primeiro do lundu e da polca, estilos opostos de músicas socais - lundu africano, praticado nas senzalas, e a polca europeia, praticada nos salões dos nobres - e depois do maxixe, gênero brasileiro precursor do samba. Um nome a se relevar é o de Ismael Silva⁸, e sua importância para o samba se dá na transformação do compasso de marcha das escolas de samba.

Para Sodré (1998), em relação à forma que se apresenta a letra do samba, esta é ressaltada pelo refrão fixo e versos de improviso. Esta possibilidade é bem evidente no samba de partido alto, em que todos ficam em roda e os cantores vão

⁸ Ismael Silva foi um importante sambista carioca que no final da década de 20 início de 30 como apontado no trecho retirado de Tinhorão, 2018- "Segundo o próprio depoimento pessoal de Ismael, os sambas que até então se faziam não eram bastante jogados, isto é, não possuíam ritmicamente aquele jogo ou balanço que permite ao folião avançar ao som da música, marcando o compasso com os pés". Este sambista além de exímio compositor modificou o andamento do samba, possibilitando a evolução dançante.

se desafiando através do canto falado, às vezes pequenos desafios sobre fatos ocorridos anteriormente. O autor afirma que é uma característica negro-brasileira, reservando sempre uma crítica social nas estrofes e comum nos improvisos de roda de samba.

Nas observações de Abib (2013) destaca-se a importância da solidificação de espaços de resistência, no sentido de estabelecer outras referências de convívio humano, que se contrapõem à lógica do capital, do individualismo, do consumismo que vigoram em nossa sociedade. Assim, em relação à resistência no samba, resgatamos então uma das funções da educação não formal segundo Gohn (2014, p.40), a de educar para a formação de cidadãos e cidadãs livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s). O sentido de resistência do samba é evidente, assim como aponta Sodré:

O samba é coisa diferente. Quanto ao seu aspecto de resistência, não há lugar para dúvidas, basta saber “ler” ou escutar a história da música negra. Referindo-se à dança da mana-chica campista, um pesquisador acadêmico não pode deixar de observar que “a aparente alegria da música brasileira é apenas inquietação: são arrancos dos bandeirantes ambiciosos, o desespero do escravo transplantado, o recalcado rancor do índio espoliado” (36). Sendo um discurso tático de resistência no interior do campo ideológico do modo de produção dominante - perpassado por ambiguidades, avanços e recuos, característicos de todo discurso dessa ordem - O samba é ao mesmo tempo um movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros (SODRÉ, 1998, p. 56).

Pontualmente, talvez a maior resistência do samba está na força da roda, momento único de trocas e sintonia pura. A roda alterna sempre entre momentos de desestruturação e reestruturação, o que é mais perceptível para o olhar de quem está de fora, não sendo igualmente percebido pelos próprios participantes, pois cada participante sabe o que fazer e está integrado no fazer samba, contendo uma atenção plena. Souza (2007), em seu trabalho sobre roda de samba com foco na formação de rodas de samba em São Paulo metropolitana e periférica, observou os processos de recuperação, transmissão e coletivização da memória ocorrido no processo de organização de grupos de jovens organizados em torno da realização de rodas de samba na cidade de São Paulo. Nestes momentos, os participantes traziam para a prática as chamadas referências do samba ou patrimônios do samba (MOURA, 2004 *apud* Souza, 2007), os sambistas que formaram o samba urbano

paulista. Assim, os encontros destas rodas eram para além do fazer musical incluindo os processos de transmissão e coletivização da memória.

Então, acreditamos que, em nosso trabalho, possamos contribuir para que, no futuro, os nossos alunos mantenham em sua memória esta experiência vivida na escola. Para Arcuri (2015), a memória vai além do caráter individual - as recordações não são mais pessoais, fazendo parte da coletividade da roda. Além disso, os personagens deste espaço vivenciam, escrevem sua própria história a partir da troca na roda de samba. As ações produzidas são desejo de cada envolvido que doam o que tem dentro dele mesmo para a roda.

Assim, a roda de samba é momento de ativar sentimentos e significados, tanto relacionados ao fazer musical, quanto aos processos de aprendizagem ocorridos na roda. Arcuri (2015) transcreve a roda de samba como um espaço de criação identitária:

A roda de samba se mostra como um espaço de uma interpretação do mundo e por trás de cada palavra, de cada som está o olhar, a vivência, a personalidade e a história de cada um que a compõem e que testemunha o seu tempo. Fazer parte desse “círculo sagrado” é apropriar-se do que está sendo proferido. Significa estabelecer com o mundo uma relação determinada que parece conhecimento e, portanto, poder (ARCURI, 2015, p. 93).

Neste sentido mais amplo deste movimento em círculo, também acontece a integração social. Torna-se parte do todo, e cada indivíduo se posiciona ao lado um do outro, com visão de todos da mesma forma horizontal que se veem. Ressaltamos a não verticalidade hierárquica e sim esta proximidade, esta horizontalidade, entre os participantes. Assim afirmamos que esta é uma forma de integração social. Isto é fazer parte, no posicionamento circular mútuo, em que se entrecruzam identidades e se socializam num único objetivo de fazer samba.

As proporções que esta manifestação provoca, para Arcuri (2015) amplia o ocorrido no momento em roda, e todos se transformam:

Ela não é apenas o espaço de diversão, de encantamento sonoro, da sinestesia, não é uma redução do território, muito pelo contrário, existe uma proporção, uma perspectiva e uma ampliação muito maior, que ultrapassa aquele limite e, na maioria das vezes toca a memória ancestral. Todos que ali estão comungam de um mesmo banquete dionisíaco, o espaço da roda de samba deixa de ser reduzido e atinge um momento de transformação (sociológica, antropológica, artística, identitária, história etc.), das personagens, que atuam dentro daquele espaço, trabalham e contribuem para a compreensão da identidade dos afrodescendentes e de

um momento histórico, permitindo que suas identidades sejam propagadas e vistas como importantes, como necessárias dentro do cenário sócio histórico, político e social do país (ARCURI, 2015, p. 96).

A roda de samba emana experiências que transpassam a singularidade para a coletividade. Contudo, as transformações ditas pelo autor acontecem pela participação ativa neste momento circular e, como já mencionado anteriormente, o estar em roda se transforma em conectividade mútua em fazer samba.

O movimento específico da roda de samba mostra que a educação precisa aprender a lidar com a irreverência para favorecer a criação. No mesmo sentido, Garcia (2013) nos traz que é preciso dar espaços para outras relações de troca, mais livres, sem preconceitos, permitindo um ambiente mais favorável às aprendizagens, assim como saber contar com o imprevisto.

Por fim, sobre o funcionamento das rodas de samba atualmente:

[...] uma espécie de espaço que vivencia o drama do testemunho, que está ligado a um processo dialético e complexo, recordar, por meio das narrativas cantadas para não esquecer e porque não se pode esquecer, precisa afirmar esse território como o de legitimação do discurso. Nunca existirá um discurso que esgote a dor, se faz necessário sempre falar desses rostos cotidianos para que algumas falhas históricas sejam corrigidas. Juntar, nesse espaço, a verdade real com realidade verídica faz com que esse acervo musical, que vem sendo construído, seja importante para compreender e interpretar um período da história brasileira, sobretudo, a carioca (ARCURI, 2015, p. 102-103).

Acreditamos que a história do samba também pode ser entendida pelas crianças, desde que utilizemos a roda como construção aprendiz deste elemento (WARSCHAUER, 2017), constituindo um momento de diálogo através das mediações pelos mais experientes na roda. Assim todos os elementos que estão no samba, a sua historicidade, resistência e música podem ser aprendidas, vivenciadas pelo aluno. O nosso desafio é agregar estas informações para crianças de 6 a 11 anos e, para isso, olharmos a roda a partir de uma linguagem a qual os alunos entendam e se identifiquem com ela, um construir coletivo.

Dito isso, passaremos a abordar no item a seguir os tipos de conteúdo que podem estar sendo aprendidos pelos alunos no projeto da roda de samba.

1.3 Tipos de conteúdo

Ao compor o referencial teórico desta pesquisa, sentimos necessidade de buscar autores que refletissem sobre os tipos de conteúdo possíveis de serem ensinados em uma roda de samba, prática educativa e cultural, objeto deste estudo. Dessa forma, buscamos um diálogo com as ideias de Zabala (1998) e, assim, utilizaremos as ideias do autor, como orientação às observações de nossa pesquisa.

Abrimos nossa discussão com a ideia do autor da importância educativa da escola na nossa sociedade. O espaço escolar deve proporcionar momentos de aprendizagem utilizando as relações construídas neste espaço. Porém, muitas vezes, não prioriza determinados conteúdos, acabando por não privilegiar um olhar global do aluno, minimizando o seu desenvolvimento. Zabala indica que:

[...] a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social (ZABALA, 1998, p. 28).

Este ponto é particularmente importante porque acreditamos que o projeto de roda de samba nos intervalos escolares pode suprir essa necessidade de se trabalhar a integralidade, fugindo-se de focar apenas algumas capacidades do indivíduo. Essas capacidades, para Zabala, são divididas em: cognitivas ou intelectuais; motoras; de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas); de relação interpessoal; e de inserção e atuação social (COLL, 1986 *apud* ZABALA, 1998). Dessa forma, tem-se o princípio do indivíduo pleno e com plenas capacidades de relacionar-se consigo e com o mundo. Entretanto, as experiências podem auxiliar o (a) aluno (a) em seu desenvolvimento integral e podem potencializar-se na escola e, para tal potencialização, as características deste ambiente devem favorecer isso, ampliando e diversificando os saberes do (a) aluno (a).

A escola estadual do programa de ensino integral onde a roda de samba acontece parte deste mesmo princípio em sua concepção, orientando que neste modelo deve atender a todas as dimensões dos educandos. Assim, devem ser trabalhadas com o (a) aluno (a) a dimensão social, dimensão física, dimensão

cognitiva e dimensão afetiva, não havendo hierarquização sobre nenhuma delas, sendo todas capacidades humanas para seu desenvolvimento integral:

[A escola de tempo integral] pretende contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de uma formação humanística e cultural que propicie aprendizagens para que estes possam atuar autonomamente na escola e na sociedade, orientados por valores como respeito, solidariedade, tolerância e perseverança (SEE-SP, 2014b, p. 12-14).

Tanto Zabala (1998), como as orientações da SEE-SP (2014b), concordam sobre a necessidade do desenvolvimento integral do aluno. Acreditamos que esse deve ser o papel principal da escola, promovendo diversas experiências a preparar o indivíduo a utilizá-las para a vida, pensando que na vida cotidiana possamos utilizar as competências aprendidas e melhorarmos nossas relações com o outro e com o mundo.

Entendida a finalidade da escola, faremos uma reflexão sobre os temas, discussões, o tocar instrumentos, as músicas e as danças ocorridas na roda de samba, sendo estes os conteúdos desta prática. Os conteúdos neste espaço não são predeterminados por um currículo oficial, por se tratar de uma prática não formal. Não existindo currículo propriamente dito, por vezes estes conteúdos são levantados conforme a necessidade do grupo. Assim, não estão prontos, mas são construídos de forma mútua, em grupo, a partir do consenso de todos.

Essa forma que tratamos os conteúdos difere da forma tradicional, e Zabala enfatiza este olhar mais abrangente em detrimento de um mais estático:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

A importância deste despreendimento, ainda sobre o olhar de Zabala, deixa bem claro ser uma forma de não priorizar as matérias clássicas ou tradicionais apenas. Este novo pensar também deve tomar conta de que o aluno não é o mesmo de antigamente, pois hoje, com novas tecnologias e um grande acesso a diversos tipos de informações, a escola não é a única detentora do saber.

Mattos e Neira (2008), também preocupados com a renovação de como se entender os conteúdos, nos apontam uma explicação sobre as modalidades de conteúdo:

O conteúdo conceitual ou declarativo enfatiza o que se conhece, ou seja, refere-se à mobilização dos mecanismos de atenção, percepção e memória relativos aos saberes cognitivos, o que é possível pelo intermédio dos órgãos dos sentidos. O conteúdo procedimental ou procedural refere-se aos movimentos e técnicas utilizados nas práticas corporais, e por fim, a aprendizagem de conteúdos atitudinais enfoca, basicamente, as relações humanas diretamente envolvidas nas práticas corporais ou àquelas que permeiam as relações entre os educandos (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 62).

Numa tentativa de classificar estas modalidades de conteúdo, Zabala buscou em Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998) a categorização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esta classificação corresponde respectivamente a “o que saber”, “o que saber fazer” e “o que ser”, com o fim de alcançar todas as capacidades propostas nas finalidades educacionais. A partir de então, esta nova proposta vem recebendo adaptações conforme a necessidade dos alunos, olhando-se para o que cada grupo precisa mais aprender para que se alcance determinados objetivos.

O nosso enfoque através das modalidades de conteúdo é promover uma relação entre o que acontece em nossa prática e os objetivos propostos no projeto, para além de constar quais conhecimentos os alunos estão adquirindo. Nosso objetivo é conhecer como se aprende dentro deste espaço de uma prática não formal. Por fim, propor que atividades não-formais dentro do ambiente escolar pode se tornar um elemento educador, efetivando uma determinada concepção de aprendizagem.

Assim, o grande dilema que buscamos elucidar é como as aprendizagens se produzem. Na roda de samba utilizamos um modelo teórico pautado nos conteúdos desenvolvidos na prática do samba. As concepções que se pautam na psicologia usam de diversas correntes existentes, que seguem princípios básicos como mencionado por Zabala:

O fato de que não exista uma única corrente psicológica, nem consenso entre as diversas correntes existentes estão de acordo: as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam

segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. São acordos ou conclusões que todos nós, educadores, constatamos em nossa prática e que, diríamos, praticamente são senso comum (ZABALA, 1998, p. 34).

A partir destas ideias, Zabala (1998) defende um enfoque pedagógico que deve dar atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador. Assim, o professor deve propor desafios que motivem cada aluno conforme sua condição, apropriando as características pessoais de cada aluno. Nesse sentido, todo caminho pedagógico tende a ter sucesso quando vemos o que pretendemos alcançar e quando sabemos o que ensinar. Certamente o nosso entendimento sobre o que cada aluno necessita facilitaria na hora de escolher qual o melhor modelo de ensino a ser utilizado e, dessa forma, contribuindo assim para que ocorra uma aprendizagem significativa, construindo processos de aprendizagem de fato.

O mais relevante é quando a aprendizagem se torna significativa. Para isto, é necessário que ocorra conexões entre o novo conhecimento e o velho, através dos esquemas de conhecimento do aluno. Dessa forma, se estabelecem relações não-arbitrárias entre o que já fazia parte do conhecimento do aluno e o que lhe foi ensinado. Estas relações são como uma chave de ligação para o aprender. Sobre isso, diz Zabala:

A aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau - do grau em que estão presentes as condições que mencionamos. Assim, pois, a conclusão é evidente: o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação (ZABALA, 1998, p. 39).

Este tipo de aprendizado só acontece caso o aluno esteja preparado para tal fim, para conseguir estabelecer esta relação por vontade própria e crítica ao que está acontecendo. O aluno que possuir esta maturidade está apto ao aprender. Caso o aluno não esteja neste estágio de desenvolvimento cognitivo, por exemplo, o aprendizado significativo possivelmente não ocorra na sua integralidade.

As reflexões feitas até aqui sustentam falarmos da tipologia dos conteúdos, que são uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas, a melhor forma de expressar o significado das tipologias de conteúdo. Já Darido *et al.* (2011) utiliza o termo “dimensão” sobre as tipologias, mas tanto uma forma como outra não reduz o seu valor e finalidade. As

definições ficam mantidas na sua essência de proporcionar o entendimento relacionado aos objetivos e avaliação da aprendizagem. Assim, temos primeiramente os conteúdos factuais:

[Por] conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor (ZABALA, 1998, p. 41).

O autor diz que os conteúdos factuais são evidenciados quando aprendidos na resposta literal do aluno sobre o que lhe foi ensinado. Possivelmente parte do princípio do “sabe” ou “não sabe”, ou “adquiriu” ou “não adquiriu” este conteúdo, pela sua resposta direta. Mas quando a resposta é associada ao conteúdo conceitual, podem relacionar um valor acrescentado.

Já os conteúdos de conceitos e os princípios são termos abstratos. São conteúdos complementares:

Os conceitos referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou correlação (ZABALA, 1998, p. 43).

Estes conteúdos são de fato aprendidos quando o aluno os utiliza para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. Para Darido *et al.* (2011, p. 27), a dimensão conceitual relaciona-se “no saber sobre o que se faz”, assim aprofundando o conhecimento sobre a origem ou contextualizando a momentos políticos e econômicos do país. Além disso, esta é uma aprendizagem que abre possibilidades de ampliação ou aprofundamento em conhecimentos.

Sobre os conteúdos procedimentais, temos o conceito a seguir:

Um conteúdo procedimental - que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dirigidas para a realização de um objeto. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, escrever, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são

suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas (ZABALA, 1998, p. 43-44).

Uma boa relação com o “aprender a fazer” (DARIDO *et al.*, 2011) seria a forma de definir este tipo de conteúdo. No caso desta pesquisa, a aproximação com a corporeidade do samba, o tocar, cantar e dançar. Assim, acreditamos que a prática é um precursor de aprendizados, também por vezes este fazer pode estar mais ligado a uma ação cognitiva que motora, ou ainda a ambas.

Não menos importante e fechando este ciclo tipológico neste momento temos os conteúdos atitudinais, que englobam uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica (ZABALA, 1998). Sendo relevantes às características das aprendizagens deste conteúdo:

[...] também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutas que contém cada um deles. Assim, os processos vinculados à compreensão e elaboração dos conceitos associados ao valor, somados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal (ZABALA, 1998, p. 47).

Por fim, para Darido *et al.* (2011, p. 27), “na prática”, as três dimensões ocorrem de forma integrada, sendo possível apenas haver a predominância de alguma das dimensões em determinadas ações ou situações. Ou seja, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, para estes autores, podem estar no mesmo contexto, possivelmente tendo um enfoque maior ou menor conforme o objetivo do professor.

Finalizado nosso referencial teórico, passaremos a explicar a metodologia adotada nesta pesquisa.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1. Paradigma de pesquisa qualitativa

Tendo em vista que o desenvolvimento de uma pesquisa científica envolve importantes questões metodológicas, parece produtivo iniciarmos nossa reflexão averiguando o conceito de *paradigma de pesquisa*. Para tanto, partimos dos textos de Lima (2003), Chizzotti (2000) e Aires (2015). Acreditamos que estes autores apresentam visões complementares ao descrever o conceito de *paradigma de pesquisa*, pois a complexidade do tema, possuindo vários fatores constitutivos, não se deixa reduzir a uma visão linear.

Primeiramente, ao entender que nossa pesquisa tem uma abordagem *qualitativa*, é importante refletir sobre o fato de os autores apontarem que há um viés subjetivo atribuído ao paradigma de pesquisa qualitativo, em contraposição a uma ideia de objetividade atribuída ao paradigma *quantitativo*, muito mais consolidado historicamente no meio acadêmico.

Os conceitos de paradigmas de pesquisa se fundem na ideia de *conjunto de pressupostos* que possam dar encaminhamento metodológico à pesquisa e parece haver um consenso entre os autores apontando para o conceito Kuhniano, que traz a seguinte definição:

Henrique (1993, p. 182) aceita o conceito Kuhniano de paradigma como modelo, padrão ou valores, desde que entendido como uma *“aquisição a que se chega no processo de desenvolvimento de uma ciência, e que, simultaneamente, inclui uma teoria e aplicação desta aos resultados das experiências e das observações”*⁹. Essa aquisição é decorrente para além dos métodos e técnicas utilizadas (e vice-versa), isto é, se processa à medida em que o investigador define o seu objetivo em relação ao objeto pesquisado e considera as exigências da situação da investigação que esse trará, ao mesmo tempo que tornando sujeito recorrente e consequentemente participe do processo de investigação (LIMA, 2003, p. 21).

Partindo desses pressupostos, Lima (2003, p. 22) entende paradigma como uma ou mais linhas diretrizes que orientam o investigador no processo de desvelamento do objeto. Isso, portanto, irá requerer do pesquisador compromisso dialógico com o pesquisado, de tal forma que a relação entre ambos esteja sempre

⁹ Grifos do autor.

legitimada e garantida. Tomamos, assim, esta vertente como uma importante premissa do nosso projeto de pesquisa.

Chizzotti (2000), por sua vez, define o paradigma de pesquisa com o objetivo de dar sentido a esta. O autor demonstra uma preocupação em conceituar pormenorizadamente o paradigma escolhido, indicando que assim a pesquisa cumprirá seu papel epistemológico:

O paradigma da pesquisa dominante envolve uma concepção e esta estabelece os critérios de definição e de formulação de um problema a ser pesquisado, implicando uma abordagem e os processos de seleção do problema [...],apesar da ambiguidade do tema, tem sido usado para caracterizar o estado da investigação e duas tendências conflitantes em pesquisa, neste século: um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões, e outro, que advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem (CHIZZOTTI, 2000, p. 12).

Consideramos estas definições complementares, pois enquanto um autor cita o objeto da pesquisa, o outro direciona para o problema de pesquisa. Demonstram, assim, que as reflexões estão interligadas, talvez não linearmente, mas se mantendo dentro do contexto da pesquisa científica realmente preocupada com uma prática de qualidade. Desta forma, há uma intervenção importante, por parte dos autores, no fazer científico das pesquisas, que por sua vez orientam como estas serão desenvolvidas.

Em nosso trabalho, assumimos o paradigma qualitativo como o mais adequado, uma vez que nossa pesquisa tratará exclusivamente de um projeto de roda de samba em intervalos de aula em uma única escola. Cabe, portanto, nos aprofundarmos na reflexão acerca do *paradigma qualitativo*. Enquanto os valores individuais, portanto subjetivos, são menosprezados na pesquisa quantitativa, que centra sua atenção na objetividade dos fatos “palpáveis” (mensuráveis), o mesmo não ocorre quando se trata da pesquisa qualitativa (LIMA, 2003). Considerar o processo da pesquisa, não apenas os resultados, também é algo que diferencia a pesquisa qualitativa da quantitativa.

A partir da visão de Aires (2015), que considera que cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas, o pesquisador que realiza um trabalho qualitativo também fez parte da pesquisa, mesmo que não intervindo no processo.

Sua mera presença já traz considerações ao grupo pesquisado e ele não pode se isentar desta posição em que também deve fazer parte do objeto de pesquisa. Ao se tratar da pesquisa quantitativa, parece haver um consenso na literatura que comunga de um isolamento – no sentido de uma neutralidade – do pesquisador perante a pesquisa realizada. Esta visão já mostra um paralelo contraditório entre estes dois paradigmas de pesquisa.

Por fim, após as visões levantadas dos autores pesquisados, compreendemos que o paradigma qualitativo, que será adotado neste trabalho, nos traz uma visão interpretativa que não teme a presença da subjetividade na ciência, uma vez que as próprias falas dos pesquisados estão sempre carregadas de construções sociais ao longo de suas vidas humanas. Propomos, então, um olhar circular, similar ao movimento da roda de samba, em que ninguém se esconde e todos fazem parte do processo social, na troca e recebimento educacional.

2.2. Método de pesquisa

Alinhando a sequência de nossa pesquisa, propomos aqui utilizar o método da pesquisa-ação. Alicerçados na fala de Tripp (2005), encontramos um apoio importante para fundamentar nossa escolha, contudo o foco principal é explicitar como a pesquisa-ação irá contribuir com a nossa pesquisa. Para isso iremos discorrer sobre definições e conceitos, as características, o ciclo de investigação-ação e a modalidade a ser aplicada. Pretendemos ao final deste item deixar elucidado nosso posicionamento sobre a pesquisa-ação.

Tripp (2005) afirma que, provavelmente, a criação da pesquisa-ação remonta a Lewin (1946 *apud* TRIPP, 2005), que teria sido o primeiro a sistematizar o processo, embora as pessoas sempre tenham investigado a própria prática com a finalidade de melhorá-la.

Ao abordarmos a pesquisa-ação como estratégia, revogamos o princípio da neutralidade em nossa pesquisa, assim o pesquisador está junto aos pesquisados como parte da pesquisa. E neste movimento o pesquisador procura melhorar sua prática de forma a refletir sobre a sua ação. Contudo, não é fácil definir a pesquisa-ação, por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que apresenta, sob muitos aspectos, formas diferentes de ser concebido; e segundo

porque ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações (TRIPP, 2005). Apontamos aqui a definição a ser seguida por nós:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar sua pesquisa para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Temos ainda a ideia de que:

[...] “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447).

Estas definições nos levam a pensar a pesquisa-ação como estudo da própria prática para uma melhoria desta. Mantendo os critérios comuns acadêmicos, resulta o fato de que o pesquisador está envolvido na pesquisa de forma participante. Esta relação não deixa diminuída a validade desta estratégia, mas aponta uma forma própria de pesquisar.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é um dos tipos de investigação-ação, que por sua vez pode se definir como qualquer processo que siga um ciclo no qual a prática se realiza pela interação sistemática entre o agir e a investigação a respeito desse agir. O ciclo básico da investigação-ação se divide em 4 fases: planejar, implementar, descrever e avaliar. Estas circundam dentro da investigação-ação, caracterizando assim a base deste princípio investigativo.

Para diferenciar a pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação, Tripp (2005) lista onze características da pesquisa-ação em comparação à prática rotineira e à pesquisa científica. Não iremos delinear todas elas, mas apenas as que consideramos mais relevantes à nossa pesquisa. Alertamos que a pesquisa-ação quer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, podendo assim conter características distintas destas duas comparativas.

A primeira característica a ser apontada é de ser participativa, ou seja, todos fazem parte da pesquisa inclusive o pesquisador, como uma ação proativa estrategicamente e intervencionista, já se modificando através da participação.

Para além disto, a pesquisa-ação é inovadora, mas não como um todo. É importante não tratarmos como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente. Não há uma criação totalmente primária, pois, os envolvidos já possuem uma experiência, em atividades similares ou não, e esta experiência é levada para todos os contextos que o participante se envolve. Assim, a pesquisa-ação deve ser proposta como mais um recurso a alavancar ou acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência.

Ao relacionarmos o registro na pesquisa-ação, ela se posiciona entre o não-registro da maior parte do que acontece na prática rotineira e a rigorosa revisão, pelos pares, do método, dos dados e das conclusões da pesquisa científica (TRIPP, 2005). Por buscar a melhora da própria prática é interessante manter uma forma organizada de registro das ações desenvolvidas de maneira sistemática, podendo ser em modelo de portfólio, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira.

Outra característica relevante é a problematização da pesquisa-ação, partindo de tipo de problema e muitas vezes se aplica o termo “problema-tizar”. Este termo possivelmente pensado pela mão dupla na prática reflexiva, trata o problema como um problema em si mesmo (ARGYRIS; SCHON, 1974 *apud* TRIPP, 2005, p. 448). Contudo, esta relevância se dá também pelo viés social da pesquisa-ação em apontar de quem é o problema a ser resolvido.

Mais uma característica da pesquisa-ação, segundo o autor, é tender a ter o seu conhecimento compartilhado, muitas vezes com outros na mesma organização ou profissão, e posteriormente ser disseminado por meio de rede e ensino e não de publicações, assim confirmando ser uma pesquisa científica. A discussão sobre esta característica abre um precedente à pesquisa ação, o seu alcance do viés prático, em que se dissemina por meio da prática e através dela, assim seguindo seus critérios rigorosos em sua execução.

Por mais, é de extrema importância que se tenha clareza a respeito tanto do que estamos fazendo quanto o porquê de estarmos fazendo. Assim, quando questionados sobre o processo da pesquisa-ação, possa argumentar de forma a elucidar estas escolhas e não outras. Em nossa pesquisa, procuramos analisar criteriosamente o que melhor se encaixa em termos metodológicos em nosso trabalho, com exaustiva reflexão para minimizarmos os possíveis erros. Assim:

[...] é muito difícil traçar limites definitivos entre pesquisa-ação e outros tipos de investigação-ação, mas uma outra incompreensão importante quanto a definições que ocorre nesse campo é a distinção entre pesquisa-ação e ação pesquisada. Já em 1945, Lippitt escreveu sobre pesquisa-ação para Collier: "Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-uma-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação (COOKE, s.d., *apud* TRIPP, 2005, p. 452).

Neste sentido, corroboramos com a pesquisa-como-ação, a não se confundir com outros tipos de investigação-ação. As características da pesquisa-ação podem permear por outros tipos, mas quando alinhados como colocamos ao interesse de melhorar a prática, condizem com a pesquisa-ação. Além disso, amarram o seu conceito atribuído.

Por fim, apontamos a(s) modalidade(s) de pesquisa-ação que iremos trabalhar. Segundo Tripp dificilmente o pesquisador utiliza apenas uma:

A participação não é o único determinante do tipo de projeto de pesquisa-ação que se está executando: existe uma dialética entre escola do tópico e participação, variações que dão origem a diferentes modalidades de pesquisa-ação, termo cunhado por Grundy (1983). [...], três importantes diferenças na natureza do tópico, as quais podem ser expostas sob a forma de perguntas: A- O projeto trata da melhora da eficiência de práticas comuns ou da introdução de novas? B- O projeto está introduzindo uma prática nova para a situação, ou seja, o pesquisador está implantando, adaptando ou adotando uma nova ideia ou práticas próprias inteiramente novas e originais? C – O projeto está preocupado em trabalhar dentro da cultura institucional existente e das limitações sobre a prática, criadas por cultura, ou o projeto trata da mudança dessa cultura e de suas limitações? (GRUNDY, 1983 *apud* TRIPP, 2005, p. 457)

A partir desta fala de Tripp, acreditamos que nossa pesquisa responda à pergunta C. Vemos assim que é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar "o sistema" social vigente, que não dá o direito de igualdade a todos, sendo excludente e opressor. A roda de samba que foi investigada, por si, tem a proposta de um espaço político democrático, onde todos têm voz e são autônomos em suas atitudes, e um movimento de emancipação ao se portar em comunhão com o outro, seja este outro uma pessoa ou um instrumento e até mesmo a própria pessoa que passa a se enxergar diferente. Os participantes são produtores das ações ali desenvolvidas, através do trabalho em conjunto.

Possivelmente, também nos encontramos na modalidade pesquisa-ação socialmente crítica, pelo fato de estarmos mudando o próprio ambiente em que acontece a roda de samba na escola. Assim assumimos um aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e

compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (e de si mesmo) (TRIPP, 2005, p. 458). Há também um entendimento de alcançar a modalidade pesquisa-ação emancipadora, pois produzir é emancipar-se, é ser mais individualmente e em grupo, superando suas limitações, aprendendo e ensinando, promovendo trocas, construindo novas conexões humanas.

Apesar de sabermos da dificuldade e limitações desta modalidade, nos colocamos como meta todas essas ações, compreendendo que para isto teremos que superar outras modalidades que antecedem este estágio. Para além da discussão acerca da pesquisa-ação, salientamos que esta é parte do processo metodológico desta pesquisa, e será sempre visitada para se manter as escolhas para responder nossas questões.

2.3. Técnica de coleta de dados

Neste item, iremos discutir sobre a Observação em pesquisa como técnica de coleta de dados a partir de Lankshear e Knobel (2008). Assim iremos propor a partir destes autores um conceito, as características e tipo de observação a ser utilizada em nosso trabalho.

Para esta discussão começamos por entender o que são dados de pesquisa:

Os dados podem ser definidos como “fragmentos e peças de informação encontradas no ambiente” (Merriam, 1998, p. 70), que são coletados de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 149).

Ainda em Lankshear e Knobel (2008), encontramos três pontos importantes sobre as características dos dados de pesquisa:

Primeiro, os dados são construídos pelo pesquisador durante o processo de pesquisa. Por exemplo, as anotações de campo durante a observação de uma reunião de equipe, apresentam uma versão particular do que ocorreu, como foi visto, pelo pesquisador. [...] Segundo, a coleta de dados é sempre seletiva. Os pesquisadores não podem coletar todos os dados potenciais referentes a um fenômeno (por exemplo, um evento, programa, intercâmbio interpessoal, etc.). Eles devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir. [...] Terceiro, os dados jamais são brutos, no sentido de serem itens de informação neutros. Eles são construídos pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo

que não é. Consequentemente, os dados são sempre interpretados de maneira extensiva pelo pesquisador, durante e antes do momento da coleta (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008 p. 149-150).

Após conceituar o que são dados de pesquisa, Lüdke e André (1986) nos mostram o caminho que vamos seguir dentro desta etapa. Ao escolhermos o tipo de coleta de dados de observação participante semiestruturada, propomos aqui uma forma sistemática e planejada de organizar esta observação:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois no preparo da observação é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc.[...]. Na fase de planejamento deve estar previsto também o treinamento do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A partir destes apontamentos, transpomos para a nossa pesquisa que foca no objeto roda de samba nos recreios e, desta forma, já delimitamos de onde foram tiradas as observações. A roda de samba como objeto de estudo acontece em momentos específicos com frequência de duas vezes por semana e tempo determinado de 20 minutos, durante o intervalo entre aulas. Utilizamos 8 rodas destas para transcrição e análise de dados, que serão detalhados mais à frente deste trabalho. Reiteramos ainda que realizamos entrevista/roda de conversa prévia com um grupo de 43 alunos e que ERC e as RDS foram todas gravadas com autorização dos responsáveis, para posterior transcrição e análise fenômenos ocorridos.

Para além das gravações incluímos também dois registros pessoais, um diálogo com uma professora da escola e um relato pessoal vivido neste período de pesquisa junto aos colegas estudantes de mestrado e que estão no capítulo “Entrevistas e as Rodas de Samba”.

No caso desta pesquisa, fica claro que o nosso papel de observador foi de participante, enquanto professor responsável pela roda. Portanto, mesmo estando dentro de nossa própria pesquisa, também mantemos um olhar atento aos participantes, buscando com lucidez não exprimir total opinião própria deixando com que os fatos sejam narrados pelos participantes, através da transcrição dos fatos e ações acontecidos na roda de samba. Ainda assim, Reinharz (1979) justifica que os

ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar (REINHARZ, 1979 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27).

Assim partimos agora para a outra técnica que foi utilizada, a entrevista semiestruturada, como meio de verificarmos a aprendizagem prévia dos participantes e outras questões pertinentes ao estudo. Em nosso contexto escolar realizamos uma adaptação a esta técnica aliada ao formato de roda de conversa como o proposto por Warschauer (2017). Conciliamos assim a entrevista semiestruturada como roda de conversa que foi aplicada antes das sessões de roda de samba.

Ainda, os autores traçam de forma linear a grande vantagem da entrevista:

[A vantagem da] entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por estas orientações anunciadas pelos autores utilizamos uma entrevista em forma de roda de conversa. Por se tratar de crianças em formação colocamos os participantes em uma situação mais confortável, em que todos puderam se expressar pelos assuntos tratados. Por conta disso, o tipo de entrevista melhor a ser aplicado foi a semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para fecharmos essa discussão, recorreremos à roda de conversa de Warschauer (2017), com a seguinte definição de Roda:

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações (WARSCHAUER, 2017, p. 46).

Contudo, em nosso trabalho esta reunião de indivíduos seguiu as técnicas de entrevistas semiestruturadas, através da conversa em grupo, em que cada um se coloca no momento próprio. Encontramos assim uma forma já conhecida pelos alunos de dialogar sobre determinados assuntos, pois a escola onde foram coletados os dados adota o formato de rodas de conversa como método rotineiro junto aos professores. Esta orientação é dada pela direção durante as reuniões e, a partir de nossa atuação na escola, sabendo disso, mantivemos essa metodologia já empregada.

Assim concluímos esta seção da metodologia de nossa pesquisa de paradigma qualitativo, em que temos participação ativa na criação dos dados a serem analisados. Como mencionado, esses dados serão gerados com o método de pesquisa-ação, um dos tipos de investigação-ação que visam a melhora da própria prática. As técnicas de coleta de dados utilizadas serão a observação do fenômeno de estudo – a roda de samba nos recreios – e a entrevista em forma de roda de conversa para análise das percepções dos participantes.

2.4. Categorização e análise dos dados

Findando nossa metodologia, chegamos à categorização e análise dos dados coletados durante nossa pesquisa. Aqui serão explicitados como foram entendidos todos os dados que formam esta pesquisa.

Compondo este item temos a categorização dos dados, que foi evidenciada pelos fatos mais relevantes da pesquisa. Neste momento classificamos as falas mais evidentes e pontos comuns entre elas, criando unidades de registro, seguidos de categorias específicas e categorias gerais. Estes indicadores mostraram os resultados dos dados que, posteriormente confrontados com os referenciais bibliográficos, formaram nossa conclusão de trabalho.

Gomes (1994) ressalta que as categorias gerais podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo. Categorizar algo é criar um conceito que permita agrupar coisas de modo que tenham alguma característica ou aspecto em comum. Contudo as categorias gerais estão ligadas aos objetivos específicos da pesquisa. Já as categorias específicas serão geradas a partir dos próprios dados.

As categorias específicas são geradas das falas na íntegra, aqui chamadas de unidade de contexto, evidenciando frases pequenas como unidades de registro. Estas unidades compõem um quadro com todos os dados, agrupando as de mesmo sentido para, assim, passarmos para a análise desses dados gerados.

Logo, análise de dados corresponde à interpretação dos dados. Assim confirmamos com a fala de Gomes:

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o olhar atentamente para os dados da pesquisa (GOMES, 1994, p. 68).

Portanto, foi esta concepção de análise dos dados que utilizamos em nossa pesquisa. Dessa forma, propomos responder a nossa questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, mesmo que, a partir desta análise, seja necessária uma reorganização destes objetivos.

Com esta etapa encaminhada, passamos a fundamentar conjuntamente com os teóricos escolhidos para explicarmos nossos resultados. O ponto fundamental é apontar o que realmente encontramos e como irá servir para a melhora de nosso trabalho. Nem todo dado encontrado irá corresponder com o nosso pressuposto, o que não diminui o seu valor. Portanto, toda fala, gesto, movimento, troca ou desavença, tem seu significado dentro da roda de samba, e mencioná-lo como evidência nos leva a repensar nossa prática.

Por fim, nossa pesquisa se fundamentou nos dados encontrados e nas suas significâncias discutidas a partir de referências teóricas da roda de samba na escola. Ainda iremos percorrer um breve caminho a elucidar como essa prática social característica da educação não formal se estabelece dentro de um ambiente de educação formal.

2.5. Local de coleta e participantes

O local que foi realizada a coleta de dados se trata de uma Unidade Escolar pertencente ao Programa Ensino Integral – Anos Iniciais - Ensino Fundamental, um dos eixos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, do Governo do

Estado de São Paulo. A escola conta no ano de 2019 com 300 alunos, sendo 30 alunos frequentes em cada sala de aula (1º ano A, 1º ano B, 2º ano A, 2º ano B, 3º ano A, 3º ano B, 4º ano A, 4º ano B, 5º ano A, 5º ano B). Suas instalações físicas estão localizadas numa área de 10.411,20 m², construído no final da década de 50. O funcionamento da escola se dá de segunda-feira a sexta-feira, aberta das 7:30 às 16:30. A divisão de tempo é alocada a três intervalos por dia, sendo que: das 10:00 às 10:20 é o primeiro recreio; das 12:00 às 13:00 é o horário de almoço de todos os alunos; e das 15:30 às 15:50 é o segundo recreio. As aulas são de 50 minutos e distribuídas conforme cronograma semanal organizado pela gestão da escola.

A escola conta atualmente com 10 salas de aulas, um laboratório de informática com 12 computadores para alunos, uma sala de leitura, uma sala de descanso, uma sala para práticas experimentais, uma sala de multilinguagem, uma brinquedoteca, uma sala de arquivo morto, uma sala dos professores, uma sala de coordenação, uma sala para gestores, uma sala para secretaria, uma cozinha e despensa. Conta também com dois refeitórios (um central coberto, um pátio secundário coberto) e duas quadras poliesportivas (sendo uma coberta e uma descoberta), além de duas áreas descobertas ao lado do pátio central.

Sobre a equipe de funcionários da escola, é composta por uma diretora, um vice-diretor, um coordenador geral e um coordenador de alfabetização, além de uma equipe de 22 (vinte e dois) professores, os quais foram designados por meio de processo seletivo, conforme legislação específica do Programa Ensino Integral. A equipe de funcionários é formada por IV (quatro) agentes de organização escolar e I (um) gerente de organização escolar. Com relação aos prestadores de serviços de limpeza e merenda, este é feito por empresas terceirizadas, sendo que no momento a escola conta com III (três) profissionais para limpeza e III (três) profissionais para merenda.

O projeto samba na escola acontece nos intervalos/recreios. Os alunos, ao tocar o sinal de intervalo, vão até uma sala chamada de multilinguagens, onde ficam todos os instrumentos. Cada aluno escolhe o que quer tocar e se dirige ao espaço onde acontece a roda de samba, logo ao lado do pátio central da escola. Trata-se de um espaço sem cobertura, com uma marcação no chão com tinta branca e círculo pintado em vermelho. Os alunos se posicionam sentados em cadeiras móveis, e a prática de roda de samba acontece nos dois períodos de

recreio (manhã e tarde), exceto à tarde das segundas-feiras, nas quais os alunos saem da escola em horário diferenciado.

Todos os (as) alunos(as) participantes desta pesquisa autorizaram por meio de leitura e assinatura própria e do responsável do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), Termo de Assentimento (apêndice B), reescrito de forma adaptada aos participantes mantendo o teor de explicação, como também a escola nos autorizou por meio da diretora da escola com a Autorização da Escola (apêndice C), documentos recomendados pelo comitê de ética da UFSCar para aprovação a realização da pesquisa.

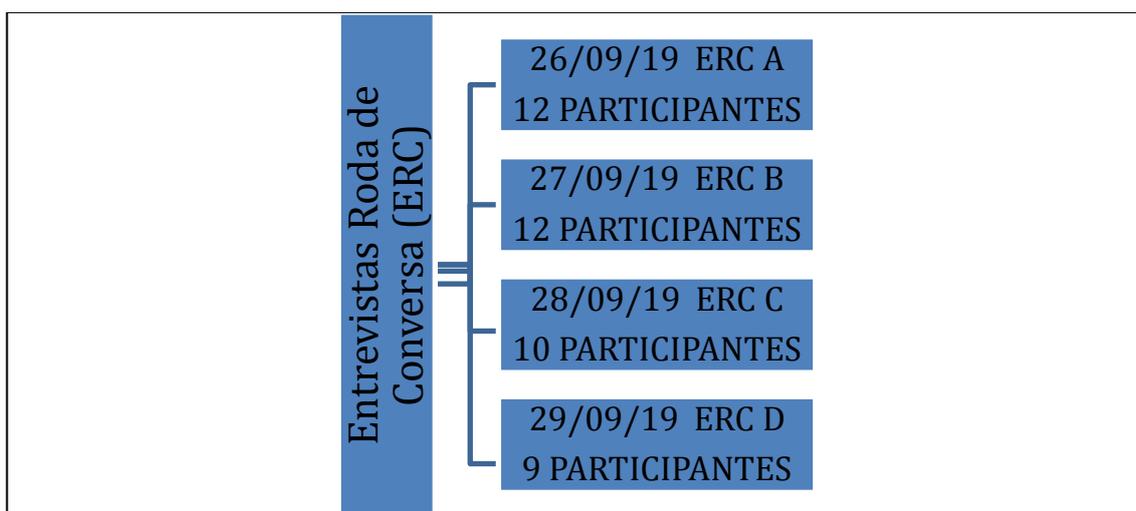
Para nosso estudo utilizamos filmagens através de câmera digital, posicionada a visualizar todo o entorno da roda de samba demarcada.

3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A ENTREVISTA E AS RODAS DE SAMBA

Ao iniciarmos este capítulo, buscamos apresentar a análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas iniciais que fizemos com os alunos, além da análise dos dados da transcrição de 8 (oito) rodas de samba com temas planejados conforme objetivos da pesquisa, sendo que todas foram transcritas e analisadas. Nosso intuito com isso é mostrar os tipos de dados que coletamos e subsidiaram as análises. É necessário salientar que optamos por manter, na transcrição, regionalismos, erros de pronúncia e gírias por entendermos que refletem a maneira de se expressar dos alunos. Segue uma breve descrição de cada etapa de coleta, começamos com as entrevistas e seguimos para as rodas de samba.

Figura 2 – Datas das entrevistas, nomenclatura das ERC e número de participantes.



Fonte: o autor.

Optamos por dividir a entrevista/roda de conversa em 4 (quatro) grupos (A, B, C e D), divididos por ano. Isto se deu pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, são muitos alunos participantes da roda e compreendemos que não conseguiríamos

manter um ambiente onde todos pudessem se manifestar e ser ouvidos se mantivéssemos todos juntos. Além disso, os momentos para entrevista não podiam ser no intervalo, horário da roda, por causa do barulho das outras crianças, que impossibilitaria de ouvir individualmente cada participante. Por fim, segundo orientação da gestão da escola, não poderíamos utilizar horários de aulas de português ou matemática, o que poderia trazer prejuízo na aprendizagem do aluno nessas disciplinas, consideradas de maior importância¹⁰. Aceitamos as orientações, mas não concordamos com esse pensamento, pois acreditamos que todas disciplinas possam contribuir positivamente para o aprendizado do (a) aluno (a), igualmente. Por fim, acabamos realizando esta atividade, com permissão do professor responsável, nas aulas de arte e linguagens artísticas.

Outra situação que não possibilitou a entrevista em um grupo único foi que, após realizarmos uma entrevista piloto com grupo de 24 alunos, percebemos que a atenção ficou comprometida, pois os alunos conversavam entre os pares demasiadamente. Notadamente ao prolongar das respostas às perguntas, em que cada um respondia individualmente, os alunos ficavam inquietos sem mínimas condições de concentração, o que impossibilitava a continuidade natural da entrevista. Por fim, é necessário salientar que acreditamos que a nossa escolha para o segundo semestre para coleta de dados não foi a melhor opção, pela intensidade e exaustividade de atividades a serem cumpridas pela escola neste semestre, deixando os alunos mais ansiosos e agitados. Porém, dados os prazos para integralização desta pesquisa de mestrado, mantivemos a coleta neste semestre.

Após a realização deste piloto, alteramos também nosso roteiro de questionário, por entendermos que estava muito longo, reduzimos para sete perguntas:

1. Qual o seu primeiro contato com o samba? Dentro ou fora da escola? Explique como foi?
2. Por que você quis participar desse projeto de roda de samba? O que te motivou?
3. O que você mais gosta da roda de samba?

¹⁰ Poderíamos aqui refletir sobre esta importância superior que matérias como português e matemática possuem diante de Artes e Educação Física, por exemplo, mas consideramos que isso foge ao escopo deste trabalho. De qualquer forma, o projeto de rodas de samba vem fortalecer o ensino de música na escola, como já apontamos no capítulo 1 deste documento.

4. O que seus pais (responsáveis) acham de você participar da roda de samba na escola?
5. Qual a música de samba vocês mais gostam?
6. Entre tocar, cantar ou dançar o que você mais gosta?
7. O que significa o samba para você em uma palavra?

Todas as alterações foram pensadas no alcance de nossos objetivos de pesquisa e questão de pesquisa, além de procurarmos manter em todas as entrevistas a mesma linha de conduta de pesquisador, permitindo que o(a) aluno(a) se sentisse à vontade ao responder ou não aos questionamentos. Entretanto, em alguns momentos as respostas nos conduziam a adaptar - e até reelaborar - novo questionamento a cada grupo ou indivíduo, para melhor entendimento da resposta do(a) aluno(a). Esta etapa de entrevista/roda de conversa sucedeu após uma semana de inscrições dos(as) alunos(as) interessados(as) no Projeto samba. As rodas de samba aconteciam normalmente e, a partir destas inscrições, começamos a realizar uma lista controle, a qual anotávamos diariamente os(as) alunos(as) que participavam da roda.

A fim de preservar a identidade dos(as) alunos(as) foram utilizados pseudônimos. Em um primeiro momento, fomos atribuindo nomes de pedras preciosas aleatoriamente a cada aluno(a). Porém, a quantidade de alunos(as) foi maior que a quantidade de nomes de pedras preciosas e, a partir de um ponto, passamos a criar nomes fictícios, sem qualquer semelhança ou ligação com o nome do(a) participante.

Quadro 1 – Anotações da presença dos alunos por Roda de samba, e quantidade de participantes por roda.

Nomes/Data	26/09 ERC A 27/09 ERC B 28/09 ERC C 29/09 ERC D	01/10 RDS Apren.	16/10 RDS Convi.	24/10 RDS Ensaio	29/10 RDS Apres.	01/11 RDS Baião	04/11 RDS Aval.	19/11 RDS Livre	9/12 RDS Final
Granada	X	X							
Burundi		X							
Rubi	X	X	X	X	X	X	X		
Esmeralda	X	X	X	X	X	X	X		X

Ametista	X	X	X	X	X				
Tunísia		X	X	X	X	X	X	X	X
Poli	X	X	X	X	X		X		X
Supreme			X					X	
Onix	X		X	X	X		X		X
Diamante	X		X		X		X		X
Sodalita	X		X		X				
Marmore	X		X			X			X
Citrino	X	X	X	X	X		X		X
Etiópia		X	X	X	X				
Tênis			X					X	
Jade	X	X	X	X	X	X	X		X
Perola	X	X	X	X	X				
Zircônia	X	X		X	X		X		X
Furaco				X	X	X			X
Aquamarine	X					X			X
Malan									X
Selfie									X
Cetim									X
Bombom	X	X							X
Gana		X		X	X	X	X	X	X
Zelonia					X		X		
Nigeria		X			X		X		
Argélia		X							
Pontapé				X	X		X		
Turmalina	X			X	X		X		
Hematita	X			X	X		X		
Zafira	X			X	X				
Damasco	X						X		
Malaquita	X			X	X	X	X		
Fluorita	X				X		X		
Peti					X				
Dandara					X		X		
Copacabana					X				
Obsidiana	X			X	X		X		
Pirita	X			X	X		X		
Selenita	X			X	X		X		
Ruth				X	X		X		
Morganite	X			X	X	X	X		
Amazonite	X			X	X		X		
Espinela	X								
Turquesa	X								
Topázio	X								
Nacar	X								
Cornalina	X								
Jaspe	X								
Tanzanite	X								
Ágata	X				X	X	X		
Rutilo	X								
Periodoto	X								

Alexandria	X					X			
Lazuli	X								
Opala	X								
Quartzo	X								
Calcita	X								
Cianita	X								
Drusa	X								
Lua	X								
Penélope								X	
Total de Alunos	43	14	15	24	33	12	26	5	16

Fonte: o autor.

Com todos os grupos de entrevistas conduzíamos explicando que o projeto roda de samba já existe há quase 5 anos, e que neste momento estaríamos iniciando uma pesquisa onde realizaríamos entrevistas/rodas de conversa, além das rodas de samba, para serem apresentados na UFSCar para obtenção do título de mestre em educação. Também foi explicado aos alunos (as) que seus nomes seriam preservados, assim trocados por pseudônimos de forma aleatória e com o intuito de protegê-los de qualquer forma de identificação.

A conversa seguiu da seguinte forma: no papel de condutor da entrevista, íamos perguntando e os (as) alunos (as) iam respondendo conforme a sua vontade. Para melhor organização, foi combinado de falarem na sequência em que estavam sentados e o entrevistador ia chamando, quando necessário. Após o(a) aluno(a) chamado(a) ter falado, o(a) próximo(a) do lado direito falaria. Porém, quando um aluno(a) não quisesse falar, não haveria problema e passaríamos a palavra para o(a) próximo(a) que estivesse com desejo de responder. Os dados coletados nessas rodas de entrevista serão analisados mais adiante, no item 3.1, “Motivações e experiências prévias dos(as) alunos(as)”. Porém, antes disso, optamos por fazer um breve relato sobre as rodas de uma forma geral, e escolhemos dividir este relato por mês de coleta para exemplificar melhor os fatos ocorridos neste período.

Agosto

Neste mês iniciamos os ensaios para o desfile cívico da cidade, no dia 22 de agosto. O projeto samba, em todos os anos, fica responsável pela parte musical do desfile, e neste não foi diferente: organizamos o grupo percussivo novamente. Começamos com a seleção de 20 alunos para formarem o grupo de percussão.

Esta escolha partiu do convite do professor aos alunos que os pais pudessem se responsabilizar em trazer e buscar, além dos que estavam com melhor desempenho com os instrumentos. Os ensaios foram nos momentos da roda de samba.

A temática para o desfile era sobre a Cultura Indígena. Em reunião com os professores, não tínhamos a ideia de como o projeto samba poderia ajudar, pois a contribuição indígena no samba não é tão grande quanto a africana. Após discussão com o grupo decidimos por uma música que já tínhamos trabalhado no espetáculo no ano de 2017 com o tema: Duzentos anos de Araraquara. Entre as justificativas, uma era o pouco tempo de ensaio que teríamos, apenas duas semanas e seria durante os intervalos, momento de realização da roda de samba. Nesse sentido, trabalhar com uma música que os alunos já conheciam facilitaria os ensaios. A música escolhida foi “Tribo Carajás de Martinho da Vila”, sendo que adaptamos Carajás para Guaianás pois esta tribo que habitava em Araraquara e região antes da colonização. Todos aceitaram e realizamos de 6 a 8 ensaios até o desfile.

O desfile foi conforme havíamos planejado, todos os alunos convidados compareceram. Foi no período da manhã do dia 22 de agosto de 2019, e realizamos uma evolução artística na frente do palanque de autoridades e fomos bastante aplaudidos.

No dia seguinte do desfile junto aos participantes realizamos uma roda de conversa. Agradecemos a participação de todos (as) alunos (as), dissemos que a nossa escola havia sido bastante elogiada, e perguntamos a eles o que sentiram. Houve algumas reclamações do tempo de espera durante o desfile, acharam o percurso muito longo e que estava muito calor, mas de modo geral todos gostaram de participar. Explicamos que já havíamos mencionado para eles que poderia ser demorado e que era cansativo. Concluímos perguntando se participariam de novo, e todos (as) afirmaram que sim.

A partir desta experiência, muitos (as) alunos (as) procuraram o professor para fazer parte do projeto de samba, com o motivo de desfilarem com a escola, mas o número de participantes era limitado e não pudemos aumentar os participantes. Assim, tivemos a ideia de, logo após este evento, abrir uma lista de inscrição para saber aproximadamente quantas crianças se interessariam pelo projeto de samba.

Esta ação foi realizada em paralelo à etapa do projeto de mestrado que estava em momento de análise pelo comitê de ética da UFSCar e, por este motivo, estas ações não entraram na coleta de dados.

Em reunião com o orientador decidimos que, para melhor análise, seria preciso planejar de 8 a 10 rodas para coleta de dados, gravação de áudio e imagem juntos com duas máquinas de filmagem, cobrindo todo o espaço da roda.

Setembro

O período de inscrições para participantes do projeto teve início na última semana de agosto (26/08/2019) e foi terminado na primeira de setembro (6/09/2019). Assim realizamos a lista de inscrição para o projeto samba, no espaço da roda de samba deixávamos uma folha e caneta, para que os alunos (as) assinassem e colocassem a sala que estudavam. A assinatura na folha era livre para quem tivesse vontade de participar. Ao final tivemos 108 inscrições alunos de todos os anos.

Com um número tão alto de inscrições, surgiu um problema de logística na roda de samba, como contemplar todos(as) de forma igualitária na escola? Tentando resolver esta indagação, entre o período de 09/09/2019 a 20/09/2019 fizemos rodas de conversas com os (as) alunos (as) nos horários de roda de samba. Propúnhamos aos alunos (as) sugestões sobre como fazer melhorias para que todos fossem contemplados na roda de samba. Além disso, a cada dia passávamos nas salas e fazíamos uma votação para escolher 4 alunos(as) que fizeram inscrição, que seriam representantes por sala nas reuniões de melhorias no projeto. As únicas salas que não participaram foram os primeiros anos, pois eram alunos (as) que estavam ainda em adaptação à

escola, e já estávamos preparando uma atividade específica para estas turmas.

Com os(as) alunos(as) eleitos(as), na roda de conversa explicávamos o formato da roda atualmente, que é de livre participação, com uma organização mais espontânea. Trouxemos também a reclamação de alguns alunos (as) que não conseguiram participar, e agora com as inscrições de 108 alunos o que poderíamos fazer para reorganizar a roda para contemplar a todos.

Para melhor entendimento enumeremos as sugestões que foram surgindo, no total 25 opiniões:

1. Usar a quadra, porque tem mais espaço.
2. Cada dia da semana um grupo. Misturando as salas, para que um ajude o outro.
3. Dividir em grupos os (as) alunos que ainda não sabiam tocar/cantar. Os (as) alunos (as) dos quintos anos seriam os que ensinariam os que não sabiam.
4. Numerar aleatoriamente os (as) alunos (as), e dividir em grupos nos dias para tocar.
5. Colocar na porta (sala de linguagens) os dias que tem samba.
6. Dividir a turma por intervalo, o professor escolhe os grupos.
7. Deixar dois dias da semana de descanso, sem samba, e deixar avisado na porta da sala em que fica os instrumentos.
8. Abrir mais a roda, colocar dois no meio para sambar (dança).
9. Dividir uma sala por dia para pegarem os instrumentos.
10. Desenhar o logo novamente no chão.
11. Deixar a cargo dos (as) mais velhos (as) no projeto para pegarem os instrumentos.
12. Trazer mais convidados para ajudar a ensinar.
13. Aumentar os instrumentos, com material reciclado.
14. Todos tocarem enquanto o professor ensina quem não sabe.
15. Colocar mais cadeiras na roda de samba.
16. Devolver os instrumentos na sala de linguagem após o uso.
17. Dividir o instrumento no mesmo dia, para mais pessoas tocarem no mesmo dia, podendo ser por música.
18. Usar uma ordem de chamada.
19. Rotação por instrumento, todos passarem por todos os instrumentos.
20. Deixar trazer instrumento de casa.
21. O professor pode organizar igual nas apresentações e dar os instrumentos para as pessoas certas que vão tocar.
22. Professor perguntar para as pessoas que só fizeram a inscrição, mas nunca foram na roda de samba, se querem continuar.
23. Marcar os instrumentos em uma lista por dia de quem vai usar aquele instrumento.

24. Punir os (as) alunos (as) que não cuidam do instrumento com 1 dia sem tocar.

25. Aqueles que pegarem os instrumentos no primeiro intervalo não repetir à tarde.

Posterior a este momento, tivemos uma reunião de orientação de mestrado. Chegamos a duas maneiras para prosseguirmos na pesquisa, sendo que uma seria planejar as rodas de samba a se pesquisar e começar as coletas. Outra ideia seria coletarmos os dados em 10 rodas de samba aleatórias e analisarmos os dados. Optamos pela primeira opção, planejar as rodas utilizando algumas sugestões dos(as) alunos(as), e assim realizamos uma roda de samba e uma roda de conversa piloto, para prever possíveis erros e acertos para as coletas oficiais.

A roda de samba piloto foi sem um tema, pois não era objetivo analisar as falas, mas a logística de gravação. Utilizamos duas câmeras posicionadas uma de frente para a outra, fora da roda de samba, alcançando o grupo de alunos(as) em dois ângulos diferentes. O som foi o da própria câmera e não utilizamos gravador adicional. Como resultado desta primeira roda, constatamos que o som do pátio ao lado da roda atrapalhava um pouco a câmera próxima do pátio, mas com a outra câmera conseguia suprir este problema.

A gravação piloto também nos alertou para a pouca memória das câmeras, o que dificultaria gravações seguidas sem descarregá-las. Esta situação nos motivava a descarregar as câmeras antes da próxima gravação, para não sobrecarregar a memória da câmera, ou até mesmo perder o que já tinha gravado.

Outro ponto a ser observado foi a posição do sol, pois ele atrapalhava manter um círculo. Assim, a posição da roda de samba ficou mais ou menos uma roda oval. Em toda roda reorganizávamos as câmeras para melhor ângulo de alcance de todos os participantes. Esta posição em círculo requer cuidados contínuos para que sempre esteja todos participantes na filmagem, e assim não prejudicaria a transcrição posterior.

A roda de conversa piloto seguiu esta mesma logística, mas em espaço físico da sala de multilinguagem com 30 alunos (as). A conversa entre os (as) entrevistados (as) era constante, todos (as) queriam falar ao mesmo tempo, houve muita interrupção para manter a ordem, e percebemos que isso dificultaria muito a transcrição. Decidimos que as entrevistas seriam com no máximo 15 participantes e poderíamos usar apenas uma câmera que ficaria de frente para todos. O tempo

de entrevista também influenciava, por isso mudamos a quantidade de perguntas diminuindo-as, e usando um tempo menor, buscando a maior atenção dos participantes.

Por fim, as gravações pilotos foram muito proveitosas para prever problemas futuros na coleta de dados oficial. Com certeza muitas situações negativas conseguimos prever através da visualização das gravações piloto.

Outubro

No mês de outubro começamos as coletas de dados para análise, planejamos 10 rodas com os diversos temas, algumas [rodas] elaborados a partir das entrevistas de melhoria na roda de samba. A partir daqui iremos utilizar as letras em caixa alta, RDS para o termo Roda de Samba com o tema específico, como RDS do Aprendiz, RDS do Convidado e assim por diante. Os temas foram estes: RDS Apresentação, RDS Avaliativa, RDS Baião, RDS Ensaio, RDS Final, RDS Livre. Ressaltamos, mais uma vez, que estes temas emergiram das conversas com os alunos, mas também foram pensados a partir dos nossos objetivos de pesquisa. As coletas foram planejadas inicialmente para ocorrerem duas vezes por semana, em períodos da manhã.

A RDS do Aprendiz foi uma das primeiras a serem realizadas nos dias 01/10 e 02/10. Estas rodas foram duas, filmadas em horário após o almoço denominados pela escola como estações, um intervalo em que os professores preparam atividades recreativas aos alunos e alunas. Essas rodas duraram em média 25 minutos cada. Para esta atividade os (as) alunos (as) mais experientes, chamados de monitores, ensinavam os (as) mais novos (as), chamados de aprendizes, no caso os (as) alunos (as) de primeiro ano. Os monitores ficavam responsáveis por grupos de 3 aprendizes que se sentavam a sua volta, e neste formato passavam instruções aos aprendizes de como tocar os instrumentos. Dispusemos em duas turmas de 30 alunos (as) dos primeiros anos, com 16 monitores em cada roda em dias separados, sendo que ao final das rodas realizamos uma roda de conversa com os alunos monitores. A divisão dos grupos com os monitores era feita pelo professor, tendo em vista evitar reclamações por parte dos monitores a respeito dos aprendizes.

Estas rodas de samba se chamaram RDS do Aprendiz, este nome foi apresentado aos monitores, através de uma música de Marquinhos Dikuã

“Aprendiz”, que aprovaram a sugestão. Destas duas rodas escolhemos a primeira para análise, pois no segundo dia as ações e reações se repetiam não aparecendo nada de diferente da primeira roda.

Após as rodas da primeira semana, não conseguimos manter uma sequência na semana seguinte, pois a escola orientou para que os professores realizassem atividades comemorativas em alusão ao dia das crianças. Foram duas semanas de atividades diferenciadas como gincanas nos intervalos, lanches comunitários, e música livre para as crianças, além de apresentações artísticas organizadas pelos professores de arte. Assim impediram que pudéssemos manter o planejamento de coleta de dados neste período.

As próximas RDS foram as de ensaio - realizamos 8 pensando na roda de samba de apresentação. Os ensaios seguiram três etapas, sendo que a primeira foi de convites informais para os alunos, segunda etapa de decisões sobre como poderia ser a apresentação, terceira etapa ensaios práticos para visualizarmos a apresentação, incluindo um ensaio geral no palco da escola. Estas etapas serão melhor descritas a seguir.

A primeira etapa não foi na RDS, foi conversando com os(as) alunos(as) na sala de aula e assim realizamos um levantamento dos(as) alunos(as) através de convite verbal informal, sobre os pais que poderiam se responsabilizar com o transporte, ou seja, levarem e buscarem seus filhos ao local do evento, sendo que somente os que os pais concordassem levariam o convite formal feito pela escola com endereço do local.

Nesta primeira etapa já foram surgindo as primeiras dificuldades pois muitos pais não quiseram levar seus filhos por motivos diversos. Por exemplo, uma aluna nos falou que a mãe argumentou que ela não se importava com as coisas de Deus e dava mais valor às coisas do mundo, por isso não permitiria a filha participar. Esta criança é da Religião testemunha de Jeová, e em nenhum momento a aluna tinha falado sobre essa situação antes. Uma vez que esta aluna era muito participativa em eventos na escola, acreditávamos que poderia participar de eventos fora da escola.

Uma outra mãe disse que levaria a filha, entregamos o bilhete de autorização da escola com endereço para a aluna, mas a mãe se confundiu com outra Universidade e levou a criança em outro local, e também devido a uma enorme

chuva que caiu no dia do evento a mãe não conseguiu comparecer deixando de participar da apresentação.

Na segunda etapa realizamos uma roda de conversa, quando explicamos para os alunos onde seria a Apresentação como parte das atividades da semana da pedagogia, organizado pelos alunos da Universidade, contextualizando com os alunos o que seria aquele espaço em que iríamos nos apresentar. Teríamos um tempo de 20 minutos para nossa performance e no final teria um lanche para cada aluno. Nesta conversa decidimos escolher 5 músicas que já trabalhamos em rodas de samba passadas e entre as músicas dois alunos iriam fazer a introdução de cada música. Realizamos uma votação para decidirmos quais alunos(as) ficariam responsáveis pela apresentação das músicas, ficando dois trios e três duplas. Decidimos, também, pela elaboração de um pequeno texto de 10 linhas no máximo para lerem no palco pensando na música que estavam apresentando. Os textos foram corrigidos pelo professor, com ajuda da professora de português da escola.

Aproveitando que os ensaios podem e devem ocorrer acertos técnicos realizamos neste período a RDS do Convidado no dia 16/10. Foi chamado um músico amador da cidade para trazer técnicas percussivas aos alunos (as). Com participação de 15 alunos, o convidado Kobe mostrou técnicas de pandeiro e mais precisamente sobre partido alto, conversou sobre o andamento da música e necessidade deles escutarem o outro para harmonizar a batida. Foi uma roda com desenvolvimento de muita participação dos (as) alunos (as).

Das RDS de Ensaio escolhemos a do dia 24/10, com 24 alunos (as) para analisar para o mestrado. Nestes momentos já estávamos bem estruturados, a ordem das músicas escolhidas e falas já estavam prontas. Estas atividades são de muita repetição e as crianças cansam muito rápido, mas eram necessárias para fixação das etapas da apresentação. Por ser uma ação cansativa, buscamos ser dinâmicos, e não focar em erros menores, apoiados sempre na execução do todo, sendo que à medida que se refaz a ação ela fica mais harmônica e apresentável. Este ensaio foi na roda de samba no intervalo da manhã.

Para fecharmos o mês utilizamos a RDS de Apresentação no dia 29/10, período da noite, para a pesquisa. Esta roda aconteceu em Universidade particular de Araraquara, abertura do segundo dia da semana da pedagogia, em convite da prof. Suselaine. A roda contou com a participação de 33 alunos (as), distribuídos entre tocar, cantar e dançar um estilo musical denominado de Tiririca, momento em

que as crianças praticavam a capoeira sambada, misturando golpes e passos de dança. Esta roda foi de características bem específicas com público constituído por alunos da Universidade, pais dos alunos da escola e grupo de professoras e gestão da escola pesquisada, tivemos um pouco mais de 30 minutos de apresentação.

Novembro

Neste mês realizamos a RDS Baião, no dia 01/11, com 12 crianças. A intenção desta roda era preparar os alunos para outra apresentação. A ideia era escolher um grupo que pudesse recitar um cordel com o fundo musical nordestino, por isso o ritmo escolhido foi o Baião, que os alunos já tinham contato. A roda aconteceu no intervalo da manhã no espaço do projeto samba. Por fim acabou não acontecendo a apresentação neste formato inicial que pensamos, mas acabou surgindo uma outra forma de apresentar. Juntamos ritmos que os alunos estavam trabalhando nas aulas de arte com palmas, utilizando os pandeiros e juntamos com músicas que já tocamos na roda.

A segunda RDS a ser filmada neste mês foi a Avaliativa, no dia 04/11, com 26 alunos. Foi no espaço do projeto samba, mas em horário de almoço, havia menos alunos que na apresentação porque alguns faltaram e outros preferiram outras atividades. Realizamos uma roda de conversa inicial e tocávamos e cantávamos para não ficar só na conversa. Buscamos lembrar todas as músicas e falas, e o que tinham apreendido com a RDS Apresentação.

Ainda no mês de novembro, ocorreram na escola eventos relacionados à consciência negra. Além disso, existe também um projeto chamado mulheres do samba, coordenado pela professora Patrícia com apoio de uma estagiária de pedagogia. A professora nos pediu para utilizar os instrumentos do projeto samba para executar uma RDS só de mulheres, assim aceitamos e explicamos que os instrumentos são para a escola, mesmo que a maioria seja nosso. Então ficou combinado que uma quarta-feira viriam a estagiária e algumas amigas para realizar a roda de samba só de mulheres, e usariam os instrumentos se necessário.

Trago este relato em primeira pessoa, pois gostaria de propor uma reflexão. Chegado o dia fui me apresentar para as convidadas que eram três mulheres, uma que tocava cavaquinho levou o dela, uma que tocava pandeiro e também levou o dela e a estagiária, sendo que somente a estagiária me cumprimentou. Indaguei, então, por que elas iriam fazer uma roda só de mulheres e ela respondeu que havia

a necessidade, pois as mulheres sempre estavam a margem dos sambistas homens, sempre as mulheres ocupavam um segundo plano e não tinham o devido respeito e, por fim, as mulheres não se sentiam pertencentes àquele espaço, a roda de samba.

Apesar de concordar com seus argumentos sobre o papel da mulher no samba e na cultura brasileira, iniciei um diálogo com a estagiária refletindo se ela não estaria fazendo o mesmo, excluindo os homens da roda de samba. Disse a ela: já vi você várias vezes perto da roda de samba que eu faço... você já notou quem mais participa? Ela ficou pensativa e respondeu: “eu já fiquei observando que aqui tem mais meninas do que meninos”. A partir da resposta dela, continuei minha fala: “então, como a gente trabalha com crianças, será que estão reproduzindo totalmente o comportamento dos adultos com as questões sobre o samba? Pelo que tenho observado, aqui não é da mesma maneira que os adultos fazem, pois, a roda de samba já dá abertura para a mulher, todos participam conforme a sua vontade e sua maioria são meninas”. Ela ficou refletindo novamente e respondeu: “será? Não pode ser”.

Essa situação me deixou muito incomodado pois não acho correta esta separação de meninos e meninas dentro da escola, e nem eu poderia participar desta roda de samba, pois não fui acolhido.

Para fechar o mês de novembro realizamos a RDS Livre no dia 19/11, no intervalo da manhã. Como o nome já diz, o tema era livre, como músicas e tocadores também. Tinha 5 alunas, e foi bem divertida: tocamos, cantamos e conversamos, tudo junto, como toda roda.

Na última semana do mês de novembro também não consegui cumprir o planejado de terminar a coleta de dados, pois aconteceu avaliação estadual Saresp¹¹ e as orientações da direção era para que fosse uma semana mais tranquila para os alunos, sem muita euforia, para deixá-los mais calmos para fazer a prova.

Logo, após a prova do Saresp, os alunos do grêmio começaram a levar uma caixa de som para o pátio da escola. A música utilizada nesta caixa de som ficava bem alta, impossibilitando que continuasse a registrar as rodas de samba. Isso se deu até o início das férias escolares.

¹¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (**Saresp**) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista

Dezembro

Neste mês realizamos a RDS Final no dia 9/12, no período da manhã, na quadra. Os alunos ficaram em meio círculo, fazíamos as perguntas e os(as) alunos(as) respondiam, e quando surgiam músicas do samba cantávamos sem instrumentos. Esta roda foi para finalização de semestre e do projeto samba em 2019. A escola estava em finalização de trabalhos, o que atrapalhou as datas que tínhamos planejado e nem todos os(as) alunos(as) que participaram do projeto estavam presentes.

Para melhor registrar essa roda de conversa final, utilizamos apenas uma câmera. Esta roda foi mais de conversa e alguns momentos de canto sem instrumentos, conforme os(as) alunos(as) lembravam de alguma música cantávamos em coro.

Ao final das coletas percebemos que tínhamos filmado 18 rodas, quantidade acima do previsto, portanto utilizamos as mencionadas no quadro 2.

Quadro 2. Rodas de Samba selecionadas e com datas, temas e participantes por roda.

RODA DE SAMBA	RODA DE SAMBA	RODA DE SAMBA
<ul style="list-style-type: none">•01/10 APRENDIZ•Participantes 14	<ul style="list-style-type: none">•01/11 BAIÃO•Participantes 12	<ul style="list-style-type: none">•09/12 FINAL•Participantes 16
<ul style="list-style-type: none">•16/10 CONVIDADO•Participantes 15	<ul style="list-style-type: none">•04/11 AVALIATIVA•Participantes 26	
<ul style="list-style-type: none">•24/10 ENSAIO•Participantes 24	<ul style="list-style-type: none">•19/11 LIVRE•Participantes 5	
<ul style="list-style-type: none">•29/10 APRESENTAÇÃO•Participantes 33		

Fonte: o autor.

Estes nossos relatos servem para entendermos o ambiente escolar em que realizamos as coletas de dados. Neste texto estão apenas os acontecimentos diretamente ligados às RDS analisadas. As rodas que descartamos ficarão arquivadas com o pesquisador responsável do projeto. Queremos registrar também que a roda é um espaço de ampla acessibilidade a todos envolvidos na escola, para além dos professores que participam da RDS, todos funcionários da escola têm acesso à roda, e por vezes ficam em volta assistindo, além de também nos ajudar na organização como a limpeza e manutenção das cadeiras. Achamos necessário fazer esse comentário para mostrar que a roda é de todos da escola. Assim, passamos agora para a análise das rodas, seguindo as categorias levantadas.

3.1.1. Motivações e experiências prévias dos alunos

Neste subitem abordaremos as experiências prévias dos (as) alunos (as), bem como o que os (as) motivaram a fazer parte da roda de samba na escola. Para esta análise, iremos utilizar os dados obtidos por meio das entrevistas/rodas de conversa realizadas antes das rodas de samba.

A primeira coisa que percebemos ao nos debruçarmos nos dados foi que as categorias experiência prévia e motivação se subdividem em subcategorias, que se entrecruzam, e que foram percebidas em algumas falas das crianças. Em alguns momentos das conversas notávamos que eles tinham clareza desses tópicos, já em outras falas denotavam dois ou mais sentidos. Assim elencamos estas subcategorias para nos ajudar a analisar nossos dados. São elas:

- Família
- Família/escola de samba
- Família/mídia
- Escola
- Escola/tocar
- Tocar
- Colegas/Musicalidade

Família

Iniciamos com a subcategoria família. Quando perguntados se tinham alguma experiência prévia com samba, algumas crianças disseram que sua família as havia proporcionado essa aproximação com este gênero musical. Seguem falas que evidenciam esta conclusão:

Topázio: “quando meu pai colocava as músicas do samba pra ele, eu comecei a ouvir muito mais, quando, a primeira música de samba que eu ouvi eu comecei a escutar muito aquela música (ERC B)”.

Aquamarine: “minha mãe ouve música de samba e meu tio ele é do samba, e ele me levou um dia e eu gostei muito, por causa, é porque eu toquei só violão lá, mas eu gostei muito” [...] “eu me inscrevi no samba por causa da minha mãe, ela gosta muito do pandeiro (ERC C)”.

Jade: “meu primeiro contato com o samba foi na minha casa, com a minha família, eu aprendi a tocar alguns instrumentos com meu pai - eu aprendi a tocar bateria, mais ou menos, e teclado (ERC A)”.

Zircônia: “é eu comecei a me interessar por causa do meu irmão, ele começou a participar antes do que eu, e teve um dia, assim, uma roda de samba para fora da escola né, então eu comecei a me interessar por isso... (ERC B)”.

Tanzanite: “a minha avó escutava música de samba, e eu comecei a escutar também, aí nesse momento que eu estava escutando, aí eu comecei a ficar curiosa para saber mais tipos de samba, aí todo dia eu treinava alguma coisa tipo eu pegava um... [ela esqueceu o nome do instrumento]... o surdo, aí eu comecei a ficar apaixonada pelo samba, aí foi nesse momento que vim pra escola e comecei a tocar o samba (ERC C)”.

Pirita: “eu, foi fora da escola, teve um aniversário de um amigo do meu pai que também gosta de samba, e teve samba lá no aniversário dele, e eu toquei pandeiro por causa do meu pai (ERC D)”.

Fluorita: “meu tio escutava muita música de samba, aí eu fui começando a me interessar pelas músicas, quando eu entrei no Narciso eu sempre passava pela roda de samba, eu sempre gostava das músicas do barulho que fazia aí então eu comecei a me interessar por causa disso” [...] “foi fora da escola, foi quando fui num show com meu tio, então eu me interessei bastante pelo samba (ERC B)”.

Alexandria: “minha mãe acha legal, bacana que eu estou fazendo parte do samba e quando eu falei que ia me inscrever no samba ela ficou feliz, porque eu ia aprender a tocar instrumentos do samba (ERC C)”.

As falas nos apontam uma relação criança-família-descentrada, não apenas representada pelas figuras do pai e da mãe, mas por vezes do irmão, do tio e também da avó, são essas figuras que as crianças se apoiam afetivamente quando falam sobre o samba. Esta constatação tem um sentido positivo quando pensamos que o samba enquanto cultura perpassa socialmente dentro da família dos(as) alunos(as), e possivelmente se torna um meio de comunicação afetivo entre os familiares.

Com a aluna Diamante, por exemplo, achamos interessante acontecer sua aproximação com a música na hora em que a criança está brincando, pois podemos associar o samba ao lazer e diversão:

Diamante: “meu primeiro contato com o samba foi na minha casa, quando a gente ia brincar minha mãe adorava samba e punha pra gente ouvir (ERC A)”.

O ouvir música é comum em nossa sociedade, como estas falas abaixo demonstram:

Malaquita: “professor quando eu era pequena a minha mãe sempre colocava samba no carro para eu escutar, aí eu comecei a me acostumar e queria saber como era essa experiência de tocar, então, aí um dia quando estava passando aqui na escola eu vi vocês tocando, aí pensei que era muito fácil a tocar pandeiro e estas coisas, mas quando eu entrei numa roda de samba eu percebi que não era muito fácil (ERC B)”.

Turmalina: “único contato com música fora da escola, é quando meu pai e até hoje ele gosta bastante de samba, pagode essas músicas, e aí ele sempre colocava no carro ou em casa o CD para mim escutar músicas com ele, aí ele falava que era samba, aí eu escuto essas músicas com ele até hoje e gosto (ERC B)”.

Aqui o aluno pôde identificar os tipos de samba, trazendo a expressão pagode. Na final dos anos 70, o termo surgiu para reunião de sambistas, pois era comum falar “vamos no pagode do...”. Entretanto o mesmo termo é alvo de discussão em redes sociais entre os cultuadores de samba sobre a sua legitimidade cultural. Hoje tido como um subgênero do samba, uma das críticas é por não manter a cultura do samba viva, transformando a música em simples produto comercial. Para as crianças é difícil explicar a diferença entre um e outro, pois aparentemente possuem o mesmo formato, mas ao analisarmos tecnicamente vemos que são bem distintos. Não cabe uma discussão técnica neste trabalho, por não ser nosso objetivo principal, mas achamos interessante a fala desta aluna:

Malaquita: “professor os instrumentos não mudam nada [no samba e no pagode] é o que muda são as músicas e os toques deles, só muda o jeito de tocar e o toque deles (ERC B)”.

Ao mencionar os toques, acreditamos que a aluna se refere ao ritmo que se diferencia nos dois estilos. Em linhas gerais, sendo o pagode um subgênero do samba, como já dissemos, possui uma linguagem musical própria e grande aceitação e ascensão na sociedade brasileira a partir dos anos 90. Enquanto o samba mantém a ideia de trazer em suas letras a crônica da vida, o pagode se aproxima do cancionário romântico contemporâneo. Como dito pela aluna, os instrumentos são quase os mesmos, mas a forma de cantar, a harmonia e o ritmo são diferentes. Porém, como disse Zeca Pagodinho¹²: “é igual, mas é diferente, essa é uma pergunta difícil de responder”, acreditamos, que através da vivência dos estilos de samba é que se pode perceber a diferença.

Família/escola de samba

Como colocamos acima, por vezes o primeiro contato se funde a outros elementos ligados à família como, por exemplo, a escola de samba. Na primeira fala transcrita a seguir, por exemplo, a aluna diz que começa a frequentar com sua família a escola de samba, enquanto que outra ressalta a irmã participante como rainha da bateria (figura de destaque que desfila à frente da bateria da escola de samba):

Ametista: “eu comecei com o samba na Mancha verde [escola de samba de carnaval da cidade de Araraquara, próximo à casa da aluna]. Meu primo tocava alguns instrumentos, aí ele começou a me ensinar (ERC A)”.

Amazonita: “a mãe da minha irmã era uma dessas moças que desfilava nestes desfiles de carnaval mesmo, era rainha da bateria, vários anos como rainha da bateria, é começou que a minha irmã foi aprendendo com a mãe dela e passou para mim, e eu já comecei a sambar, comecei a ouvir o samba, conforme eu fui crescendo, eu fui ouvindo mais músicas do samba, então começou com a minha irmã que ela sambava e tocava um pouco (ERC C)”.

Rutilo: “eu já gostava de samba desde pequenininho, se você for ver no meu celular todas as músicas que eu tenho é toda de samba, é eu aprendi a tocar samba com a minha mãe que sambava no desfile também e eu comecei a tocar o pandeiro de pouco em pouco que minha mãe comprou um pra mim, e comecei a gostar mais do samba (ERC C)”.

¹² Entrevista de Zeca Pagodinho ao Jô Soares em programa Jô Soares 11e meia na TV Globo postada em 20 de maio de 2006 no site: <https://www.youtube.com/watch?v=MUPsdMGYbcU>

Nestas falas encontramos discursos interessantes sobre o primeiro contato com o samba. Elas relacionam seu primeiro contato com o samba através do carnaval, uma das expressões do samba, ou podemos dizer de um determinado tipo de samba, o samba enredo. Os elementos contidos no Carnaval são bem distintos da roda de samba que acontece na escola, sendo que o ponto mais próximo de semelhança seria pensar o samba como cultura afro-brasileira que iremos discutir mais profundamente no subitem samba desta seção. Já nos é sabido que a exposição midiática que envolve o carnaval é bem mais explorada que as rodas de samba, principalmente nas grandes metrópoles, ainda mais que os eventos de desfile são super produzidos e altamente financiados. Em nossa roda de samba não trabalhamos o samba neste viés mercadológico e, inclusive, por vezes deixamos de participar de eventos dentro e fora da escola que tenham este intuito. Nosso intuito com essa postura é sempre trabalhar a música a partir de aspectos culturais, históricos e identitários e não a partir de vieses mercadológicos pura e simplesmente. Por exemplo, no ano de 2017, trabalhamos o tema Carnaval a partir das marchinhas carnavalescas dos anos 30 aos dias de hoje, propondo assim uma discussão sobre os diferentes tipos desse gênero musical, e naquele ano, foi levantando autores e marchinhas de carnaval, com uma discussão e pesquisa sobre este período, pautando uma formação mais educacional.

Ainda sobre experiências prévias dos alunos do projeto com o samba a partir do carnaval, tivemos este relato da aluna Selenita:

Selenita: “é, primeiro contato de samba, foi fora da escola, não aqui em Araraquara, mas na cidade na minha avó, porque todo ano eu sambava com minha mãe, com minha irmã pelas ruas nos blocos de carnaval, aí depois a gente parou porque não teve mais, aí quando eu vim aqui pra esta escola eu vi que estava tendo o samba, aí achei essa ideia legal, aí comecei a ter contato aqui na escola (ERC D)”.

Esta aluna fala sobre o carnaval dos blocos de rua, muito utilizado no começo do século, e que agora parece estar voltando nas grandes e pequenas cidades. Esta manifestação cultural em blocos é uma forma de tornar-se pertencente das ruas e praças, locais públicos e que por muitas vezes a população não frequenta, possivelmente por não se sentir pertencente desses espaços. O bloco de carnaval torna essa premissa invertida, trazendo o povo para o espaço público, ocupando estes espaços, ruas e praças seus de direito. Os blocos em sua maioria são eventos

mais representativos comunitariamente, já que os grandes carnavais de escola de samba se tornaram de uso mercadológico. Para nós foi uma surpresa a fala de Selenita, e nos deixa felizes em saber que nossos (as) alunos (as) frequentam ou frequentaram blocos de carnaval.

Família/mídia

Ainda falando sobre experiências prévias, há indicação de família/mídia nestes próximos trechos, em diversos contextos.

Estas falas apontam para novela, no primeiro contato com o samba das crianças:

Zafira: “eu comecei a ter contato com o samba lá na minha família, com a minha irmã. Ela já estudou aqui e participou bastante do projeto samba, e ela começou a me mostrar várias músicas, ela tocava várias coisas. Aí começou meu pai e minha mãe contarem também a história deles sobre o samba, que eles também gostavam. Aí minha irmã mostrou as músicas, várias músicas de samba e eu também vi na novela, na Poliana (ERC A)”.

Esmeralda: “quando fui na casa da minha prima, o namorado dela tinha instrumentos. Aí peguei pra tocar. Aí eu fui pra casa e estava passando a novela Poliana, a música “Tiro ao Álvaro” (ERC A)”.

Opala: “porque passava o samba em várias novelas, eu fiquei com vontade, pra tocar samba (ERC C)”.

Para nós, nesse momento, vimos como positivo os (as) alunos (as) já trazerem para a roda de samba as músicas que ouviram e viram na televisão/novela. Acreditamos que isso ajudou no envolvimento dos (as) alunos (as) com nosso projeto, e elas puderam se sentir pertencentes à roda por trazerem músicas de seu dia-a-dia para o repertório da roda.

Escola

Diferente dos subitens anteriores, neste passamos a algumas falas que mencionam o primeiro contato dos alunos com o samba na escola. Salientamos, contudo, que também aparecem cruzamentos nesta subcategoria, mas sempre com a escola como lócus principal de primeiro contato com o samba. Na primeira fala transcrita a seguir, a aluna descreve que demorou um tempo para se aproximar da roda de samba, após dois anos na escola despertou o interesse em tocar e realizou a sua vontade. As alunas Hematita e Zircônia também se aproximam desta vivência.

Já o aluno Nacar tem uma experiência um pouco diferente em relação ao tocar, que começou em casa e que o ajudou na roda de samba na escola.

Turmalina: “meu primeiro contato com o samba foi aqui na escola, e quando eu entrei aqui no primeiro ano eu só via a roda de samba, nunca pensei que um dia ia querer, é, fazer parte da roda de samba, no segundo também não, aí no terceiro eu queria aprender a tocar pandeiro só que eu não conseguia, e agora no quarto ano a Fluorita me ensinou, agora eu sei tocar pandeiro, eu faço parte da roda de samba no último intervalo (ERC B)”.

Hematita: “meu primeiro contato com o samba foi na escola, no primeiro ano eu não fazia parte do samba, no segundo comecei a participar mais da roda, aí no terceiro ano eu comecei a aprender a tocar os instrumentos (ERC B)”.

Zircônia: “meu contato com o samba foi no primeiro ano 2016, foi dentro da escola, começou quando eu me interessei eu comecei a gostar, sei lá, eu senti uma coisa que eu gostei do samba, então eu comecei a participar do samba e estou até hoje. O samba é muito especial para mim (ERC B)”.

Nácar: “meu primeiro contato com o samba foi aqui na escola, aos 6 anos eu ganhei um violão do meu vô, aí quando eu ganhei o violão eu não me interessava muito, aí comecei ir um pouquinho nas rodas de samba, fui me interessando pelos instrumentos, mas eu sou mais interessado pelo violão (ERC B)”.

Escola/tocar

Nestas falas também ficam explícitas relações da escola com o ato de tocar um instrumento. Os (as) alunos (as) aqui contam como começaram, e a vontade de tocar que complementamos com os excertos abaixo:

Esmeralda: “a gente não sabia tocar o pandeiro, aí a gente aprendeu novos toques e também eu e a Jade inventamos um toque no tantã, e também os ritmos da música, [eu achei] legal (ERC A)”.

Calcita: “desde a creche eu queria tocar samba, aí quando eu tinha 2 anos eu sonhei em tocar pandeiro, aí minha mãe me comprou um pandeiro e meu pai vai comprar outro pandeiro, estou aprendendo a tocar samba aqui na escola e em casa também (ERC D)”.

Citrino: “eu entrei na roda de samba por causa do pandeiro. Eu queria aprender a tocar mais, só um tempo livre para tocar não dava. Aí, o ano passado, eu vi que eles [alunos do projeto] tocavam o pandeiro. Aí, este ano, eu entrei porque queria aprender a tocar mais coisa, tipo o pandeiro, tantã, repique de mão, surdo, mais isso mesmo (ERC A)”.

Damasco: “eu entrei na roda de samba porque eu achei que poderia aprender coisas novas, instrumentos novos, para tocar. E eu achei legal o pandeiro, o tantã, eu aprendi a tocar (ERC A)”.

Cianita: “comecei a perceber que tinha o projeto samba, aí quando você passou na sala falando do projeto samba, as meninas também falaram, eu

comecei a participar agora eu também estou aprendendo a tocar o chocalho e desde pequenininha eu gostava de tocar, aí meu pai tem um violão em casa ele toca algumas vezes e me ensina a tocar (ERC D)".

Granada: "meu primeiro contato com o samba foi na escola. Eu estava passando e eu vi a roda de samba, e nesse ano eu entrei bem no comecinho. E, também, meu pai tentou me ensinar a tocar violão, mas eu não consegui e parei (ERC A)".

Topázio: "meu primeiro contato com o samba foi aqui dentro da escola, meu pai ele ouvia um pouco do samba e eu não sabia o que era, aí comecei a gostar um pouco mais de samba (ERC B)".

Malaquita: "o meu primeiro contato foi na escola, no primeiro ano eu participava, mas não tocava nada só sambava com a Sodalita, no segundo ano a Zircônia perguntou se eu queria tocar algum instrumento, aí eu comecei a tocar o surdo e o tantã, aí comecei a me interessar mais pelo pandeiro, mas eu não sabia tocar, no terceiro ano eu fui aprendendo, e hoje eu estou mais experiente (ERC B)".

Ainda temos algumas falas com complexidades no discurso o que dificulta apontar um elemento somente, pois os (as) alunos (as) não conseguiram definir onde tiveram o primeiro contato com o samba de forma esclarecedora - na escola ou na família. Porém, por citarem a escola como local que despertou o interesse, decidimos por incluí-los nesta subcategoria:

Sodalita: "eu sempre queria tocar instrumentos eu tinha medo de pedir para você [professor], por que eu achava que você não ia deixar, aí eu sempre me interessava com música, com instrumento, aí minha mãe sempre colocava samba na televisão né que coloca no rádio, aí sempre dançava e minha mãe sempre falava para mim porque você não entra na roda de samba, aí eu falava que tinha medo de pedir para você, só que agora, até hoje eu não tenho mais medo de pedir para você (ERC B)".

Quartzo: "minha primeira vez foi aqui na escola, e eu queria tocar o surdo, mas não tinha, e quando eu vi esta escola, eu queria ficar no samba, pra tocar o surdo (ERC D)".

Tocar

As falas incluídas nesta subcategoria revelam a motivação para o samba desencadeada pela vontade de tocar um instrumento. Inclusive, como podemos aferir em uma das falas transcritas a seguir, uma aluna exemplifica que até em casa improvisa instrumentos com galões de água. Ressalta-se que a prática do tocar instrumentos se faz nos intervalos com possibilidade de utilizar vários instrumentos

de forma autônoma e independente, pois os alunos possuem liberdade para escolher qual(is) instrumento(s) querem tocar:

Obsidiana: “[risadas] eu gosto de samba eu não sei como falar, porque eu gosto de instrumento, lá em casa eu tenho esses negócios de galão de água eu fico tocando como tantã (ERC D)”.

Ágata: “gosto muito do samba porque a gente aprende a tocar os instrumentos, e também eu queria aprender a tocar o reco-reco, o triângulo, e o cavaquinho (ERC C)”.

Tanzanite: “eu gosto muito do samba porque a gente tem nos intervalos, dá para gente tocar o que a gente quiser e a gente canta também, tem os instrumentos de tocar e pode escolher os instrumentos e a gente mostra para todo mundo (ERC C)”.

Mármore: “eu comecei a ir na roda de samba porque não sabia tocar todos os instrumentos que eu não tinha em casa e foi que eu estava no intervalo vendo a roda de samba. Aí eu aprendi várias coisas, tocar tantã e o pandeiro, aí por isso que eu entrei (ERC A)”.

Colegas/Musicalidade

O subitem musicalidade como motivação nos indica o olhar no samba em comparação a outros gêneros musicais, pois os alunos relatam considerar as outras músicas “sem graça”, e o ritmo do samba seria “mais envolvente”. O que podemos notar também são discursos indicando que alguns alunos decidiram participar do projeto por causa dos colegas, sejam amigos de van de transporte ou da própria sala. As falas transcritas a seguir exemplificam isso:

Granada: “eu comecei a me interessar na música, assim, eu achei o ritmo divertido e novo. Porque as músicas que eu escutava tinham o ritmo mais sem graça. Aí eu comecei a achar o ritmo legal e comecei a vir para a roda de samba (ERC A)”.

Zafira: “eu quis participar do projeto de samba porque eu achava as músicas bem boas, legais, e divertidas também ao mesmo tempo. Você podia se envolver com vários ritmos da música tanto quando... só nós tocando, sem a música própria em algum aparelho musical. A gente só tocando, eu achei isso aí divertido e comecei e gostei (ERC A)”.

Rubi: “ah professor, eu entrei na roda de samba por causa que a minha mãe também gostava muito de samba. Aí eu via as pessoas do samba tocando, tinha uma menina na minha van que ela também era do samba, ela também levava os instrumentos (ERC A)”.

Esmeralda: “eu estou participando da roda de samba porque a Rubi começou a ir na roda de samba (ERC A)”.

Como já mencionado anteriormente, as falas coletadas, muitas vezes, cruzam entre dois ou mais elementos que contribuíram para o primeiro contato com o samba, como também na motivação dos (as) alunos (as) em participar do projeto. A partir destes cruzamentos entre família, escola, vontade de tocar etc., percebemos que não é apenas um segmento que influencia a criança a participar de uma atividade musical, e que é de fundamental importância a família nesse processo de descobertas, novos aprendizados para a criança.

Esta etapa foi de fundamental importância para entendermos nossos (as) alunos (as), pois através das análises feitas neste subitem pudemos compreender os mecanismos que os levaram à roda de samba e, a partir daí, buscar ampliar seus conhecimentos. Passaremos na próxima etapa a analisar os conteúdos trabalhados no projeto.

3.1.2 Conteúdos trabalhados

Neste subitem vamos discutir sobre os conteúdos trabalhados na roda de samba através da análise dos dados coletados. Para isso seguimos as orientações de Zabala (1998). Aqui apontamos como os dados dialogam com as modalidades de conteúdos, fenômenos ocorridos na roda de samba.

A princípio verificamos que os conteúdos conceituais aparecem nas atividades do projeto em proporção maior que os atitudinais e procedimentais. Assim como já mencionado por Zabala (1998), isso é comum ocorrer na escola. No entanto, o autor nos indica que devemos buscar um equilíbrio entre as modalidades de conteúdos para uma aprendizagem significativa. Porém, apesar dos conteúdos conceituais aparecerem em maior quantidade, em nossa análise não vemos uma quantidade discrepante entre as modalidades, assim acontecendo um equilíbrio de conteúdos, como alertado por Zabala, (1998).

Como exemplo de conteúdos conceituais trabalhados, estão as músicas que os alunos mais gostam. Músicas mais citadas foram as trabalhadas em roda de samba. Acreditamos que a mediação do professor na apresentação das músicas pode ter surtido este efeito. Assim apareceram essas músicas nas falas dos alunos (as):

Nácar: "O meu povo canta no terreiro" (ERC B).

Tanzanite: “Não deixe o samba morrer, porque ela me traz alegria (ERC C)”.

Morganite: “Tiro ao Álvaro, traz alegria, Tribo guianas, fala do passado (ERC C)”.

Ágata: “Tiro ao Álvaro, porque tem alegria na música (ERC C)”.

Rutilo: “O pato, porque me traz alegria essa música (ERC C)”.

Amazonite: “meu coração [ela se refere à música Carinhoso, de Pixinguinha] é uma música bem sentimental, e ela é de um estilo que é um choro, é uma música mais calma, traz bastante alegria para mim, mesmo não sendo tão alegre, como de Tiro ao Álvaro ou O Pato, mas ela me traz muita coisa boa (ERC C)”.

Onix: “eu também gosto das músicas que canta, Mulher Brasileira, Não deixe o samba morrer, Alguém me avisou e Tribo Guaianas (ERC D)”.

Zafira: “ah, eu falei que, como a gente toca a música Tiro ao Álvaro e várias coisas [músicas], e como a gente faz (RDS Aprendiz)”.

A aluna Nácar lembrou um trecho da música trabalhada em 2018 “o meu povo canta no terreiro” (ERC B), o que nos mostra que a memória da criança foi acionada. Pensar que uma música trabalhada há tanto tempo ainda está na memória de uma criança indica que o tempo não apaga o aprendizado efetivo. Além de percebermos que adquiriram o conceito das músicas trabalhadas, na fala da aluna Amazonite nota-se que ela identifica outro estilo de música, “o choro”. É importante esta diferenciação apontada pela aluna e que ela atribui um sentimento que a música lhe traz, e podemos relacionar com o andamento da música que é mais lenta que outras músicas trabalhadas na roda.

A música “Tiro ao Álvaro”, que foi muito mencionada, foi uma música trazida por eles (as) e também trabalhada na roda de samba. Diziam os alunos (as) que já haviam ouvido na novela “Resgate de Poliana” no SBT¹³, o que também demonstra a influência da mídia na vida das pessoas.

Ainda nos conteúdos conceituais, os alunos apontam conhecer os instrumentos, com uma maior preferência pelo pandeiro. Digo isto pelo relato de vários pais que seus filhos pediram um pandeiro de presente de final de ano, e aparecem na escola com os seus pandeiros. Uma outra suposição é o empréstimo que o professor faz de instrumentos para os alunos levarem para casa, por um dia na semana, mediante lista de empréstimo.

¹³ SBT-Sistema Brasileiro de Televisão, canal de televisão aberta, de fácil acesso.

Esta constatação de que os alunos preferem o pandeiro na roda de samba já nos é mostrado desde o início do projeto, no ano de 2015. Naquela época realizamos uma atividade com os alunos para desenharem algo que representasse a roda de samba na escola, e em todos os desenhos apareceu o pandeiro, o que culminou no logo que utilizamos na camiseta quando vamos nos apresentar fora e dentro da escola (Figura 3).

Figura 3 – Logotipo do Projeto Samba 2016



Fonte: o autor.

Compondo o entendimento de conteúdos conceituais de fatos acontecidos na roda de samba, seguimos Zabala enquanto os factuais são evidenciados quando aprendidos na resposta literal do aluno, a partir do princípio “sabe” ou “não sabe”, com a fala da aluna Jade abaixo, ocorrida na RDS final:

A aluna Jade pede a palavra: “professor também tem aquela história...esqueci o nome dele [ela se refere ao compositor Pixinguinha], que a mulher dele ficou doente” a aluna Selfie interrompe: “mas o assunto não é um preconceito?”. O professor intervém: “mas é uma história é romântica que faz parte do samba também”, Jade continua: “e ele também ficou doente e pedia pro filho levar uma troca de roupa e um buquê de flor,

e ele levava todo dia na hora da visita pra mulher dele sem saber que ele também estava doente no mesmo hospital” (RDS Final).

Esta fala foi colhida da RDS final, momento de reflexões sobre o projeto samba e aprendizagens adquiridas. Outra fala que representa esta modalidade, agora colhida da RDS avaliativa, vem da pergunta sobre as falas que realizaram na apresentação na UNIP:

Professor: “o que tinha nessa fala?”, Amazonite: “primeiro é que os índios que já viviam aqui no Brasil, aí vieram os brancos que são os portugueses e depois os negros”, a aluna Nigéria interrompe e continua: “teve a que o samba nasceu no Brasil e...”, Gana, que estava com a mão levantada, diz: “o samba paulista”, Zelonía busca completar: “falava dos cavaquinhos”, enquanto Tunísia fala junto com Zelonía: “tinha os maracás professor”, Gana retoma a fala: “do negro dos tambores africanos”, enquanto sobre um espaço o aluno Citrino encerra a fala: “que o samba tinha nascido no brasil”, depois desta fala todos ficam se olhando (RDS Avaliativa).

As respostas dos alunos mostram de fato que adquiriram conhecimentos sobre o samba, sua história e formação musical com cavaquinhos e tambores, além de terem demonstrado conhecimento sobre a origem do samba.

Ao exemplificarmos os conteúdos conceituais ainda encontramos uma fala sobre os princípios, em forma de poema entregue por uma aluna sobre o Nordeste:

A aluna Tunísia trouxe e me deu o poema que dizia: “No nordeste assim se fala; aqui no nordeste sou cabra da peste, aqui no nordeste não tem ribeirão, só tem terra e chão, Aqui no sertão tem festas de São João, Solidão não tem não, Porque o amor se guarda no coração” (RDS Livre).

O aprendizado dos (as) alunos (as) se dá em diversos momentos e formas variadas, aqui representado por este poema. A aluna traz elementos da cultura nordestina em sua fala, como a fala e as festas típicas, e a falta de água.

Uma situação que pode ter também favorecido a aprendizagem da aluna supomos ser a mediação mais especificamente da forma e a maneira que apresenta o conteúdo, podendo assim, propor ampliação do conhecimento do aluno, ao optar pelo “aprender fazer” (DARIDO *et al.*, 2011) definição do conteúdo procedimental, como mostrar ao aluno a técnica de baião, várias vezes, e também pedir ajuda a uma aluna que já havia entendido a reproduzir a técnica, para que mais alunos possam aprender. Abaixo o trecho que representa esta explanação:

O professor pergunta para Jade: “você lembra do ritmo de baião no pandeiro? ”, Jade: “não professor”. O professor pede o pandeiro para Aquarine, e começa a tocar, Jade, Marmore e Aquarine ficam observando enquanto Gana pega o tantã e faz a marcação do tempo forte do ritmo. Depois de um tempo tocando, o professor pergunta a Jade: “agora você lembrou a batida?”, Jade: “sim, mas não consigo fazer” Professor: “é só observar e tentar você consegue como eu consigo.” Jade pega um pandeiro de couro e começa a tocar, ainda sem conseguir executar a batida corretamente, mas não para e continua tentando. Percebendo que a Jade não está conseguindo executar a batida, peço para chamarem a Esmeralda ou Rubi. Esmeralda chega na roda e o professor pergunta: “Esmeralda você lembra do toque de Baião? Ela fica pensando. O professor fala: “pega o pandeiro verde”. O professor começa a tocar e a Esmeralda acompanha, seguindo a mesma batida. O professor fala: “vai Gana você sabe a marcação no tantã”, Gana entra no ritmo e segue certinho. Gana passa a tocar o surdo sem deixar sair da marcação. Rubi segue o professor no pandeiro, logo o professor para e só fica Rubi e Gana tocando (RDS Baião).

Podemos perceber a aparição de duas das três formas de conteúdo procedimental descritas por Zabala (1998): técnica e habilidade. Primeiro a técnica com o professor tocando para mostrar para os alunos, e as alunas que chegam depois e começam a tocar mostrando habilidade adquirida.

O aprendizado de conteúdo procedimental também se revela nesses trechos, tanto da roda do Convidado como na roda do Aprendiz, quando os alunos parecem aprender a partir de observação:

Rubi: “bom eu e a Esmeralda ficamos observando como ele tocava, ele batia assim parecia que ele fazia assim [ela mostra com a mão, batendo com palma da mão, um jeito diferente de toque com a mão] ele fazia assim (RDS Aprendiz)”.

O convidado Kobe que estava conversando comigo, começa a tocar com as crianças. No final da música a Esmeralda pergunta para o professor: “professor o toque do Kobe é diferente? (RDS Convidado)”.

Outro trecho interessante foi de diálogo entre duas irmãs que participaram em épocas diferentes do projeto uma ainda aluna na escola e outra que não está mais na escola. A discussão é sobre a técnica que notadamente é diferente para cada indivíduo, mesmo sendo membros da mesma família. Por mais que tenham o mesmo ambiente familiar, são corpos distintos e cada indivíduo aprende de forma única e própria:

Zafira: “a minha irmã pedia o pandeiro para ela tocar eu dava ela tocava, eu falava para ela que o professor Fábio nunca me ensinou assim [a irmã da Zafira foi aluna da escola e participou do projeto samba de 2016, 2017, mas já está em outra escola], ah eu sei assim, a minha irmã falou, ah eu sei assim, eu disse, e eu sei assim, eu não toco com essa mão, aí minha

irmã fala, eu toco com essa é essa daqui que está certa [mostrando a mão esquerda], aí eu falei pra ela que está bom né então [ela mexe os ombros com uma certa aceitação] (RDS Aprendiz) “.

Em complemento às falas anteriores selecionamos este trecho de uma roda de ensaio, em que as alunas permaneceram na roda mesmo após o sinal de volta para sala, tentando acertar a passagem rítmica de uma música, apontando a técnica correta:

Gana com o surdo olha para Jade e começa a tocar, Jade fala: “pera aí começa de novo”, Gana começa a tocar, Jade conta: “1,2,3,4” fazem o breque da música e recomeçam, Jade fala: “então você entra quando eu toco dentro”, Gana: “entendi” (RSD Ensaio)

Em nossa análise percebemos que os conteúdos se cruzam e se auxiliam como já apontamos na relação entre conceitual e procedimental. Neste trecho iremos mostrar a relação existente nos procedimentais e atitudinais que às vezes aparecem no mesmo momento. As proximidades destes conteúdos se completam muitas vezes:

O professor pergunta: “sobre o samba quem consegue fazer uma definição?” a aluna Zircônia responde: “é uma roda formada entre pessoas, que não só tocam instrumentos como cantam também, e é uma roda unida, também dançam, a roda de samba é uma união entre as pessoas” a aluna Poli continua: “o samba não só para pessoas negras, para as brancas também”(RDS Final).

O Professor perguntou: “o que vocês aprenderam na roda de samba este ano? A aluna Poli respondeu: “eu aprendi a trabalhar em grupo”... O professor fala: “como, fala um exemplo pra mim por favor” A aluna Poli responde: “dividir o instrumento por exemplo, uma pessoas toca o surdo a outra o tantã, e ela fala pra mim que eu estou fora do ritmo, aí eu tento entrar no ritmo dela... nos ensaios pra ir na apresentação da UNIP, eu não estava conseguindo entrar no ritmo da Rubi e da Esmeralda, aí eu fui olhando o jeito delas, como elas estavam tocando, aí eu fui entrando no ritmo delas” (RDS Final).

Nestas citações, é interessante notar que a aluna Zircônia passa a entender o samba e mais especificamente a roda como uma "união entre pessoas". Isso parece apontar para um aprendizado de conteúdos atitudinais por parte desta aluna. No mesmo sentido, a aluna Poli também parece ter desenvolvido aprendizado em conteúdos atitudinais quando demonstra que o Samba pode unir pessoas de diferentes etnias, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa.

Selenita: “eu gosto mais do canto do que dos instrumentos, porque com canto você pode mostrar para as pessoas, que o samba só não é de tocar instrumentos, também é de cantar, também é de dançar” (ERC D).

A aluna Gana respondeu: “ eu aprendi que o samba não é só tocar e cantar, o samba ele é feito em roda pra todos poder ver os instrumentos que o outro está tocando pra a gente poder entrar no ritmo, não é só você entrar no seu ritmo, é você conseguir ouvir o do outro, e o seu, e conseguir cantar, eu aprendi umas histórias do samba que eu não sabia, como a história da Tiririca, e outras” (RDS Final).

... a aluna Tunísia fala: “ eu aprendi que o samba não é só tocar e cantar, o samba tem momentos que tem que cantar e tocar, uma hora a gente está conversando e outra hora a gente vai poder tocar, eu aprendi também que você trouxe várias pessoas, que os negros eles eram escravizados e quando eles tinham uma hora livre pra comer como eles tinham prato e faca, perto de si, pegaram e começaram a montar tipo um instrumento tipo um reco-reco, aí começou a parte do samba (RDS Final).

Aqui, as alunas Selenita, Tunísia e Gana, demonstram atitudes assertivas ao responderem o que aprenderam sobre o samba. Os conteúdos atitudinais promovem reafirmação perante o comportamento do(a) aluno(a), oportunizando que possam se tornar indivíduos que se posicionem perante uma indagação.

Rubi: “mas professor teve um dia na roda do aprendiz que eu desanimei, eu falei para ela [aluna] tocar com essa mão, aí ela falou assim, mas eu não consigo tocar com essa, aí eu já não sei o que é que eu faço. Aí aquele dia eu fiquei triste” (RDS Final).

A aluna Rubi tem um posicionamento em relação a sensação de não se achar capaz de uma ação. Acreditamos que nesta RDS do Aprendiz especificamente, onde os alunos mais experientes (monitores) ficaram responsáveis pelo ensino dos alunos iniciantes (aprendizes), eles tinham uma responsabilidade grande, mas o ambiente descontraído da roda de samba, de construção e desconstrução do fazer, seria o necessário para não sobrecarregar os monitores no ensinar, e talvez não tenhamos conseguido proporcionar esta situação menos apreensiva aos monitores. Indicamos para uma próxima RDS do aprendiz, uma reformulação para este tipo de roda. Uma possível alternativa seria menor número de crianças, não acreditamos que a aprendizagem se favoreça com turmas de 21, 25, 30 ou mais alunos (as), assim, concordamos com no máximo 20 alunos (as) seria um número ideal, principalmente em anos iniciais, acreditamos que a aprendizagem seja mais significativa nesta sugestão.

Rubi : “eu queria ser a última, pra me esconder”, Nigéria fala: “eu cheguei atrasada, já tinha começado, nossa!”. Rubi: “professor eu fiquei morrendo de medo de cair do palco estava muito alto” [...] “mas professor a coisa mais emocionante você esqueceu de falar, que foi o amor que ele tinha pela mulher dele” (RDS Avaliativa).

Já nesta fala a aluna Rubi supostamente nos aponta novamente para o conteúdo atitudinal, agora em exposição da sua opinião em cima de um fato que ela acha o mais importante na figura do Pixinguinha, ao não deixar que sua esposa perceba que está doente. Para Rubi é uma forma de amor essa história. Zabala (1998) diz, sobre o conteúdo de valor, que ele surge das aproximações específicas, que também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou de conduta que contém cada um deles (ZABALA, 1998, p. 47).

Para encerrarmos este subitem, ainda sobre os conteúdos atitudinais, encontramos no trecho transcrito a seguir um diálogo entre professor e aluna, incentivando os monitores a motivar os aprendizes. A ideia era que incentivassem o primeiro contato do aprendiz, pois se logo na primeira vez não for bem acolhido ele pode ficar frustrado e não querer mais tocar, permitir que explore o instrumento a partir de suas possibilidades, mesmo que não seja da forma mais correta, sem pensar na técnica no primeiro contato.

No trecho em questão discute-se que os aprendizes poderiam manusear o instrumento independente da mão dominante dele. Esta fala nos indica a necessidade de flexibilizar uma norma ou padrão que pode ajudar no processo ensino aprendizagem, tanto na forma de ensinar em não se prender em maneira única e que o aluno que já conhece o instrumento independentemente de onde e como, este aprendiz consegue ampliar seus conhecimentos:

Prof.: “não, não, se a pessoa não consegue com uma mão, deixa ele ir com a outra, principalmente o primeiro ano muitos deles, que não tiveram contato, olha a Tunísia ela estava com três crianças, uma teve contato outras duas não teve, Tunísia qual foi o melhor? Tunísia: é o que já teve contato. Prof.: está vendo, o que já conhecia o instrumento foi melhor, então que já sabe um pouco, a gente vai ter outro resultado” (RDS Aprendiz).

Os dados trazidos neste subitem nos permitem perceber que os diferentes tipos de conteúdos permeiam diversas rodas, mesmo não havendo uma roda igual a outra. Mesmo que o assunto trabalhado seja o mesmo em todas as rodas, cada

roda é única com aprendizagens diferentes, sempre. O que temos que ter é um olhar diferenciado a cada roda, a cada momento da roda, e a cada participante da roda, assim podemos abranger toda a experiência. Notamos que as rodas faladas ou conversadas, como conversas entre as músicas, paradas para acertar o andamento de determinada música, ou até responder alguma pergunta que possa surgir durante o andamento da roda, emergem mais elementos para análise.

Encerramos este subitem, analisando as falas relevantes desta pesquisa, relacionando-as aos conteúdos que supostamente foram emergindo nas rodas de samba na escola analisada, e descrevê-los como apareceram. Após esta etapa concluída, passamos ao próximo subitem onde teremos o elemento educador do Samba.

3.1.3. Samba

Neste subitem iremos analisar a categoria Samba e, para isso, seguimos nossa lógica de dialogar os dados encontrados com nosso referencial bibliográfico.

Tratamos o samba como elemento educador dentro da escola ou fora dela. O educar-se através da cultura afro-brasileira, aqui em nosso trabalho entendido pelo samba, contribui com aprendizagens contra o racismo. A partir disso, percebemos a presença, nas rodas: da historicidade negra na valorização e pertencimento, da prática em roda na circunstância de trocas culturais e musicais, e por fim o que os alunos aprenderam com a roda de samba.

Antes de adentrarmos na análise dos dados, gostaríamos de narrar um acontecimento que julgamos ser pertinente para a temática desta pesquisa. Certo dia, em conversa com o grupo de alunos deste curso de mestrado, uma colega comentou sobre a feira do livro que havia ocorrido naquele final de semana na UFSCar, chegando inclusive a dizer que havia comprado alguns exemplares e que havia se surpreendido por ter encontrado livros que tratavam, de forma bem didática, de como trabalhar o samba como conteúdo contra o racismo na escola. Ao ouvir isso, um outro colega exclamou em tom de surpresa: “mas tem livro sobre o samba?!”. Mesmo tendo nos indignado com esta fala, ponderamos: “tanto têm, que nosso projeto está aqui por causa desses livros”.

Este diálogo entre estudantes de pós-graduação demonstra o preconceito existente dentro da universidade. Poderíamos apontar apenas como

desconhecimento do colega que fez o comentário, mas mesmo há um preconceito em acreditar que o samba não tem valor científico, ou a cultura negra não necessita de ser estudada, como enfrentamento ao racismo estrutural que vivemos até hoje. A relação preconceito racismo é um dos precedentes analisados nas falas dos alunos, como se vê nesse trecho ocorrido no projeto:

O professor perguntou “na música Tiririca, tem alguma coisa falando de preconceito?” O aluno Furaco diz “sim. O facão quebrou porque eles se fuderam”. O professor pergunta: “ele fez o quê, Furaco?” O aluno responde: “a polícia passou e prendeu eles”. Antes de dizer isso, o aluno já havia dito “eu entendi porque o facão quebrou!” Na sequência, o professor diz: “não, o facão quebrou quando eles foram tentar quebrar o jequitibá, é diferente!” (RDS Final).

Nesta fala queremos ressaltar o entendimento do aluno sobre a música “Tiririca”. Ele consegue associar a frase “o facão quebrou” a seu modo de pensar que os sambistas “eles se fuderam...a polícia passou e prendeu eles”. Isso demonstra uma compreensão do aluno sobre o preconceito presente em nossa sociedade. Ressalta-se ainda, deste trecho, que o professor, em um primeiro momento, só ficou preocupado com o linguajar do aluno, e não desenvolveu uma crítica social ao ponto levantado pelo aluno que poderia ser um momento de reflexão coletiva sobre esta maneira de associar a música aos acontecimentos do cotidiano, no caso a perseguição aos negros que praticavam a Tiririca.

Antigamente de forma mais explícita, mas ainda nos dias de hoje, as perseguições às manifestações da cultura negra são frequentes, e no samba também acontecia. Neste trecho, o aluno soube expressar a sua visão de como era com os sambistas jogadores de Tiririca, ao dizer que “a polícia passou e prendeu eles”. Como já mencionado no capítulo sobre o referencial teórico, isso vai ao encontro do pensamento de Vianna (1995, p. 115), quando diz que “o samba era proibido, o pandeiro era proibido”.

Em outros momentos, os alunos demonstraram ter compreensão do preconceito presente nas letras dos sambas trabalhados no projeto:

Gana: tem a música “Silêncio no Bexiga”, essa música fala que o Pato na Água foi pegar um táxi, e falou vários locais para o taxista, que achou que ele estava enganando ele, que não ia pagar no final, então o taxista levou ele para a delegacia, e a delegacia não prendeu ele”, professor interrompe: “Tunísia você pode continuar depois da delegacia?” a aluna Tunísia continua: “depois da delegacia, um dia se passou e encontraram o Pato na

Água morto no rio com um tipo de um tiro no peito, viram isso na hora de reconhecer o corpo, no paletó dele” (RDS Final).

Ao final desta fala, ao contrário da outra vez, o professor utilizou as palavras da aluna para realizar um debate sobre preconceito racial:

Professor fala: “é uma história bem triste, mas real, por causa dessa história Geraldo Filme quis homenagear o Pato na água, e fez a música, como denúncia ao preconceito racial, pois ele era muito amigo do Pato na Água, ainda podemos notar as várias versões que vocês foram criando da mesma história do Pato na Água, a Gana começou a contar do jeito dela e a Tunísia terminou, cada uma do seu jeito (RDS Final).

Ainda sobre preconceito/racismo, observamos uma discussão interessante entre duas alunas, mediada pelo professor:

O professor pergunta se a música “Sorriso Negro”, fala sobre preconceito. A aluna Poli diz” fala de preconceito na parte... o negro que já foi escravo... eu falei”, a aluna Selfie interrompe: “isso não é preconceito eles já foram escravos”, a aluna Poli se irrita e fala: “a Selfie não entende!”, Selfie responde: “ ah, tudo bem, eu sei que eles [brancos] prenderam os negros, tá, tudo bem [mostrando ter entendido a parte da letra] e agora o resto”, a aluna Poli interrompe irritada e pergunta para Selfie “os brancos não tem preconceito com os negros?”, Selfie responde: “tem!” Poli ainda irritada “ então como não tem preconceito”, Selfie fala: “ então, mas lá [na letra da música] estão falando que já foram escravos”. Professor ao final da discussão fala: “então falando sobre, já foram escravos, quer dizer que na escravidão era uma forma de preconceito/racismo concorda? Os alunos balançam a cabeça positivamente (RDS Final).

Este ocorrido demonstra que as discussões sobre as relações étnico-raciais precisam continuar acontecendo para que tenhamos uma maior conscientização dos alunos, contribuindo para menos preconceito. Deixar este assunto de lado não elimina o preconceito, temos que estar abertos ao debate nas escolas, pois o deixar de falar sobre o assunto é negligência aos problemas que possivelmente estejam acontecendo até mesmo dentro da escola. Este debate ocorreu numa roda de samba, com conversa, demonstrando que esta prática pode ser mais utilizada na roda de samba, assim trazendo o que os participantes pensam mais ativamente.

Além de trabalhar a temática do preconceito, também reafirmamos o samba como elemento educador e a historicidade negra como potencializador na (re)educação nas relações étnico raciais, como demonstra o excerto abaixo:

A apresentação começou com a leitura das alunas Zelonia, Peti e Dandara: “Boa noite, o samba nasceu no brasil, o samba se fez pela fusão das três raças pioneiras, o samba tem o amarelo das indígenas maracás, o samba

tem o branco dos ibéricos cavaquinhos (o professor toca o cavaquinho), o samba tem o negro dos tambores africanos (os alunos tocam o surdo), vamos apresentar a música “Tribo Carajás” de Martinho da Vila adaptada para “Tribo Guaianas” nossa raiz indígena Araraquarense”. Ao final da fala todos os alunos pegam seus instrumentos e começam a tocar... (RDS Apresentação).

Na roda de samba de Apresentação, percebemos que o aprendizado não ocorre apenas para os alunos, mas também para o público que assistiu ao espetáculo, multiplicando assim os saberes para além da escola.

Jade: “você deu uma explicação pra gente sobre o samba, você deveria fazer esta pergunta pra gente lembrar ela, é [...] essas palavras que você disse pra gente sobre o samba” (ERC A).

As alunas Rubi e Esmeralda falam sobre a música carinhoso: “ vamos falar para vocês de Alfredo da Rocha Filho o Pixinguinha, Maestro, Arranjador, Compositor e Saxofonista, dizem se você quer escolher alguém para representar a Música Popular Brasileira fale o nome de Pixinguinha, ele revolucionou a música a partir do choro, bom vamos falar de como Pixinguinha era Carinhoso, essa história não tem relação com a letra da música... era uma vez Pixinguinha e sua mulher, tinham apenas um filho, um dia sua mulher ficou doente e precisou ser internada, Pixinguinha que também não estava bem de saúde ficou doente e precisou ser internado no mesmo hospital de sua mulher, todos os dias no horário de visita Pixinguinha pedia para seu filho levar uma troca de roupa e um buquê de flores, então neste mesmo horário ele se trocava e ia visitar sua mulher sem ela perceber que ele também estava doente, vamos encerrar com a música carinhoso de Pixinguinha e letra de João de Barro (RDS Apresentação).

As falas destas alunas, Rubi e Esmeralda são representatividade de como a historicidade do samba pode agregar aos alunos uma relação positiva educacional. O próximo excerto reforça esta ideia:

Logo no começo desta roda a aluna Morganite me entregou uma folha com esta escrita: “A história do samba, Há muito tempo atrás os africanos foram ao Brasil e começaram a tocar o samba, os portugueses não gostavam. Mas uma mulher que não tinha racismo e dançava e cantava. E os portugueses começaram a se interessar no samba, e o samba espalhou para todo o Brasil” (RDS Avaliativa).

Este excerto é especial pois trata-se de uma escrita da aluna, que trouxe de casa. Na sua visão, o samba sofreu preconceito mas resistiu pela força feminina, e a resistência no samba é uma forma de combate ao racismo. A aluna Gana identificou isso na letra da música “Sorriso Negro”:

O professor pergunta “vocês sabem alguma música que fala sobre o preconceito? Após discussão entre os alunos, o Malan fala “a música Sorriso Negro”, o professor pergunta: “mas vocês acham que essa música representa preconceito, a aluna Gana fala “professor é uma música tipo defesa do negro” (RDS Final).

Acreditamos que estes excertos demonstram que a prática e roda de samba vão além de um fazer musical. É uma forma de pertencimento, aumentando a autoestima, proporcionando valores educacionais positivos, atributos da essência da roda de samba.

Sobre a função do samba, como já nos reportamos neste texto, temos várias, como alegrar, emocionar ou realizar crítica social. No trecho a seguir vemos as alunas fazerem uma menção à alegria, à felicidade que o samba traz:

A Nigéria se mostra envergonhada de se ver no vídeo, já a Argélia que estava junto dela, fica feliz com um pouco de timidez, a Jade encosta a cabeça na Nigéria (RSD Aprendiz).

Tanzanite: “Não deixe o samba morrer” porque ela traz alegria” (ERC D).

Lázuli: “Não deixe o samba morrer”, por causa assim que ela é alegre e fala não deixe o samba morrer” (ERC D).

Já o samba como crítica social também foi citado, como vemos neste trecho:

Professor pergunta: “você lembra desta música, pode contar?” a aluna Gana começa a falar: “essa música fala que o Pato na Água”.. o Professor complementa: “a música é *Silêncio no Bexiga* de Geraldo Filme, uma história bem triste, mas real segundo Geraldo que serviu de inspiração e quis homenagear o Pato na água, como crítica social ao racismo, pois ele era muito amigo do Pato na Água...(RDS Final)”.

O professor começa a tocar o banjo primeiro, depois entra o tantã da Gana, o pandeiro do Tênis e a Tunísia com o surdo, todos tocando no tempo certo, sem atravessar ou diminuir o andamento do samba (RDS Livre).

Todos começam a cantar mas ficam somente no refrão, o professor completa a música com todos observando a segunda parte da música. A aluna Poli diz “fala de preconceito na parte... o negro que já foi escravo...”(RDS Final).

Todos os trechos já mencionados demonstram uma ação cultural coletiva de Souza (2007), momentos de troca, aprendizados e conquistas. Essa prática mútua em que gestos e ações falam mais do que palavras, por vezes fica na percepção no tocar junto fica no visual no olhar, pelo som e sensorial, o fazer de cada um se junta ao um único fazer de todos, a roda não se completa com a exceção, mas com a junção produtora de cultura, de arte, de musicidade do samba:

O samba antes marginalizado a partir dos anos 1930, Getúlio Vargas encampa o samba como um projeto de identidade nacional. O samba, antes marginal passa a figurar como um catalisador identitário da cultura brasileira. Ora, o samba que para parte da elite brasileira não era música, ganhava enfim musicidade - um tipo de articulação entre melodia, ritmo e harmonia que diferencia a música do barulho (Nogueira, 2015, p. 35).

Para encerramento deste subitem samba, trago um outro acontecimento relevante para fecharmos esta discussão, um diálogo ocorrido na escola, a fala de uma professora. Na data de 20 de novembro de 2019, recebemos orientações da Secretaria da Educação para que os professores trabalhassem temas sobre a cultura africana e afro-brasileira. O projeto samba já trabalha esta temática durante o ano, e não apenas em eventos sazonais, datas simbolicamente comemorativas.

Neste período buscamos saber junto com as professoras informações sobre os (as) alunos (as) que participam do projeto Samba, perguntando como reagiram às atividades em sala de aula sobre a cultura africana e afro-brasileira. O diálogo mais marcante foi com uma professora da turma de 2º ano, nesta sala tinha uns 12 alunos (as) que já haviam participado ou estavam participando do projeto Samba. A professora disse muito entusiasmada: “olha esta é a primeira vez que os alunos conseguiram trazer elementos do projeto Samba para a sala de aula, enriqueceram nossa discussão sobre racismo e contando histórias sobre preconceitos acontecido com sambistas”. Esta fala mostra a importância deste projeto na escola, acreditamos que assim, tenha cumprido seu papel educador dentro do ambiente escolar.

Por fim, nossa discussão sobre o samba através das falas das crianças, repercute positivamente para o entendimento do samba como elemento educador. Como apontado nos vários trechos selecionados, assim salientamos que é possível o (re)educar através da cultura popular afro-brasileira. E passamos ao próximo subitem de processos educativos.

3.1.4 Processos educativos

Neste item abordaremos os processos educativos ocorridos no projeto, seguindo aqui o critério de responder o objetivo geral de nossa pesquisa, apoiado em nossos referencias teóricos. Analisaremos, portanto, os fenômenos mais relevantes para discussão acerca dos dados coletados.

Para início de análise selecionamos falas que refletem aspectos da educação formal. Estas primeiras falas partem do viés da interlocução do professor para os alunos, compreendemos um posicionamento vertical de ensinar, por vezes a mais apropriada em determinadas situações de aprendizagem. Para melhor

entendimento desta ideia, vejamos o trecho abaixo, onde utilizamos a fala do professor em primeira pessoa:

Fala do professor: “eu peço para a Tunísia passar o repique de mão pra mim, ela me entrega, olho para Granada que está com outro repique de mão e começo a tocar mostrando pra ela, ela fica olhando e até pede para a Jade que está do seu lado com um tantã parar de tocar, assim ela fica mais atenta em mim, Granada continua me observando, mas não tenta tocar e troca de instrumento com Jade. Jade pega o repique e começa a tocar conforme ela entendeu. Amazonita se levanta e fica na minha frente e fala: “como toca professor”, eu respondo: “é na marcação do tantã”, ela fica observando, logo agacha olhando para o repique, ela coloca a mão no instrumento, quando coloco o repique no chão ela pega e começa a tocar, ela olha pra mim e diz: “é difícil”, se levanta e volta sentar no seu lugar. Logo depois a Pirita que está entre a Amazonita e eu, pega o repique e começa a tocar” (RDS Ensaio).

Percebemos no excerto que o projeto de samba, muitas vezes, se utilizou de processos educativos formais, como apontado por Libâneo (2010) - intencionalmente sistematizados e organizados. Também observamos estes processos formais de ensino em outros momentos, como quando a aluna Rubi, repetindo como aprendeu literalmente, mantém uma postura de transmissor de conhecimento quando indica como o aluno deve pegar o instrumento:

Rubi: “eu falei que o pandeiro tem 4 movimentos, primeiro dedão, ponta dos dedos, punho e ponta dos dedos de novo [ela faz um gesto com a mão mexendo o dedão, ponta dos dedos juntos e o punho, como se estivesse tocando], na hora que eu falei, foi igual você [professor] falou pra mim quando eu fui aprender o pandeiro, você sempre falava para tocar assim...” (RDS Aprendiz).

Também pudemos observar que os (as) alunos (as), quando em posição de ensinar outros (as) alunos (as), também reproduzem o processo formal de ensino, evidenciado nas falas de Citrino e Granada:

Citrino: “o menino que eu peguei era canhoto também, aí então eu falei para ele pegar o pandeiro com a mão direita, como segurava, mas primeiro eu falei para ele, que se segura onde não tem prato [platinela], aí ele segurou com a mão direita” (RDS Aprendiz).

Granada: “das crianças que estavam comigo, eu comecei a tocar assim pra mostrar [posiciona uma mão em cima da outra mão], um menino pegou mais, ele fez certinho, se eu falava para ele fazer duas vezes na batida dois ele fazia certinho, agora os outros dois que eu peguei, eles começava assim [dedão], assim [pulso], assim [ponta dos dedos], assim [pulso], eu também começava assim, mas depois eu acertava” (RDS Aprendiz).

O interessante que estas falas foram coletadas na RDS do Aprendiz, esta roda tinha a intenção de fazer com que os alunos mais experientes ensinassem os mais iniciantes, gerando no (a) outro (a) o seu conhecimento. Portanto, já tínhamos a ideia de que processos educativos formais fossem emergir desta roda, mas não tendo o professor como figura central e sim os(as) próprios alunos(as).

Podemos ainda exaltar na fala da aluna Granada sua postura na educação formal, sua forma de mostrar ao aprendiz nos indica isso, ela avalia se estão conseguindo e continua seu processo educativo, até acertarem, sem fugir do seu controle. Compreendemos como uma intencionalidade da aluna em ver se o conhecimento foi adquirido pelos aprendizes, através da sua sistematização pessoal de ensinar.

Ainda sobre as RDS do Aprendiz, destacamos outras falas que salientam outras características. O processo educativo que destacamos nesta fala, permeia entre a não formal e informal, vamos nomeá-los como processos híbridos educacionais, que fundem características de dois ou mais tipos de educação:

Tunísia: “foi como eu fiz, perguntei, o que você sabe fazer no pandeiro? eu deixei eles tocando o pandeiro, e via o que tinha que arrumar, alguma coisa, se tinha que ensinar alguma coisa. Prof.: Você começou desse jeito, deixou eles tocando? Tunísia: para ver, analisar o que eles tinham ali, o que eu tinha que explicar pra eles, arrumar dar um jeitinho ali, aí ficou tudo melhor (RDS Aprendiz)”.

Ao apontarmos essa linha de pensamento, queremos indicar dois ou mais caminhos diferentes se cruzando e até fundindo para um único destino aqui falando de processo educativo. A aluna Tunísia começa com uma conversa prévia com o aprendiz, e o deixa tocar, características da educação informal, passando para a educação não formal quando avalia o saber do aluno e intervêm durante o processo, possivelmente propondo outras formas de tocar. Assim, acreditamos que a aluna não estabeleceu uma sistematização pronta, ela elabora a partir do conhecimento prévio do aluno.

Posteriormente nas próximas falas, notamos primeiramente um fazer em roda e, após aprofundarmos nosso olhar em uma releitura, percebemos que aproximavam a fazeres híbridos educacionais. Na primeira fala o hibridismo da Tiririca, uma dança com características da capoeira, que por si já denota uma atividade pautada entre a dança e a luta, aqui misturada ao samba:

Os alunos Furaco e Pontapé se posicionaram para encenar a Tiririca, todos começaram a cantar, Furaco e Pontapé fizeram uma saída com golpe de capoeira o “AU”, logo ficavam em pé e começavam a sambar um de frente para o outro, quando tinha oportunidade dava um golpe tentando derrubar o adversário (RDS Apresentação).

Nesta próxima fala um fazer em roda cheio de nuances musicais. A roda começa conduzida pela aluna Granada, mas logo para, se reinicia e todos seguem, observamos aqui um processo não formal com as alunas revezando na condução da roda, e assim que percebem que há alguém em descompasso, param para recomeçar e achar um ponto de equilíbrio, com a ação da Jade em assumir a condução de reiniciar da roda, e tudo recomeça novamente para um contexto de educação informal. Esta lógica das alunas comandarem a roda, também ocorreu em outros momentos, como no trecho seguinte, a aluna puxa uma música e todos seguem.

Granada começa a tocar o tantã, Poli que está do lado da Granada começa a tocar o pandeiro olhando para a Granada, Jade e Tênis começam a tocar pandeiro também, a Poli olha para o Tênis e diz que ele está errado os dois param de tocar, Granada também para de tocar e pede pra Poli tocar o pandeiro na batida de partido alto, a Poli tenta mas não consegue tocar, a Jade que está a quatro cadeiras da Granada começa a tocar no ritmo partido alto, Poli tenta seguir mas não consegue e a Granada também não consegue tocar, todos param, Jade levanta vai na frente da Granada e pede pra ela começar, Granada começa e a Jade também começa a tocar, em seguida Tênis e Poli começam a tocar, todos juntos no mesmo ritmo de forma harmoniosa (RDS Convidado).

Ao final da música “Tiro ao Álvaro”, o professor parou para explicar como iríamos finalizar esta música, mas durou pouco tempo, pois a aluna Rubi começou a cantar e tocar no pandeiro a música “O Pato”, todos (as) seguiram a Rubi cantando e tocando, o professor começou a tocar depois (RDS Convidado).

Acreditamos que houve a construção de laços de pertencimento, apontados por Gonh (2006) necessários para o empowerment (empoderamento). Além de demonstrar uma valorização na autoestima do coletivo, que reflete no fazer coletivo em roda. Estas premissas são resultantes da educação não formal, e continuamos a observar o empoderamento nos relatos seguintes:

Durante a música a Supreme aparece e pega o surdo, e Gana começa a orientar ela como tocar, as duas seguem tocando, Tunísia para de dançar e pega o pandeiro, neste momento chega a Preciosa que também pega

um pandeiro e começa a tocar, após tocar uma música sai da roda (RDS Livre).

Granada pega seu lanche e coloca o tantã que estava na cadeira no chão, Gana vai até Granada e pega o tantã e começa a tocar olhando para Jade que está com o repique de mão, as duas tocam uma de frente para outra, Jade olha para Gana e fala: “vai, toca reto, reto”, Granada pega outro repique. Jade fica olhando Gana tocar e toca o repique, olha para Granada e aponta a borda do repique e diz: “bate aqui, oh” [seria a borda do repique], Granada que toca aonde Jade indicou, depois volta a comer seu lanche (RDS Ensaio).

A partir destes excertos demonstram também a liberdade do fazer nas rodas de samba. Contudo na alternância entre o tocar, cantar e dançar, assim observamos na RDS Livre, a aluna Tunísia estava dançando e começa a tocar para ajudar a amiga, processo informal de aprendizagem, além da liberdade em fazer o que deseja e no momento que deseja. Quando deixa o seu fazer dançante para começar a tocar, abre espaço para um processo educativo não formal, em que na RDS Livre permite a liberdade nas ações que desejam executar. Como também observamos na aluna que entra toca e logo sai da roda. Esta liberdade também aparece na outra fala em que a aluna deixa seu lanche para tocar e ao final da tocada retoma o lanche. Ainda sobre esta fala, retoma-se também um processo de educação informal em que observamos a aluna Jade orientando outra aluna na condução de tocar o instrumento, passando técnicas que sejam mais apropriadas, este ensinar entre colegas confere ao processo informal indicado.

Abaixo mais alguns relatos observados em diferentes rodas, reforçamos aqui que podem emergir processos educativos nestas práticas, independente do objetivo da roda de samba:

Professor: “e aí qual foi na sequência?” Rubi: “a gente, eu e a Esmeralda era para ser as últimas aí o professor chamou a gente pra falar antes” professor: “eu mudei porque a professora que estava organizando perguntou se tinha como fazer uma roda com os convidados, aí eu pensei em encerrar com tiririca que todos podiam dançar no final” Rubi:” professor eu fiquei morrendo de medo de cair do palco estava muito alto, depois acalmei” professor: “ eu também mudei vocês de posição pra ficar em linha pra todos verem vocês, se não ia fica gente escondido, mas eu só mudei depois de tocar três músicas, pra não ser muito assustador pra vocês!” (RDS Avaliativa).

Após apresentação dos alunos de roda de Tiririca, o professor fez a pergunta: “bom eu falei de convidar a plateia pra jogar com a gente, não foi?” os alunos responderam um sonoro: “sim”, o professor continuou: “ eu estava pensando e se vocês alunos fossem buscar alguém na plateia? O que vocês acham?” os alunos concordaram e foram chamar seus pais e espectadores para jogar a Tiririca no palco. O pai da Selenita se

aproximou de mim e pediu para dar mais espaço para ele, pois ia tentar alguns golpes de capoeira. E assim ele fez uma “armada” e uma “giratória” seguidas e na sequência uma “queixada” e “a bença”, se preparou para dar um “mortal”, mas não prosseguiu, não sentiu segurança para fazer (RDS Apresentação).

Ao elencarmos os temas das RDS, pensamos em nossos objetivos e sugestões dos participantes do projeto. Aqui temos dois excertos de rodas distintas e outros dois excertos de uma mesma roda. A RDS Avaliativa traz o sentimento de insegurança da aluna em relação ao estar no palco, sensação proporcionada por estar em um espaço novo, não conhecido por ela, mas que após ambientados nele nos adaptamos e sentimos seguros, e antes outra aluna relata também insegurança da mudança de ordem das músicas que foi realizada pelo professor, para reorganizar a apresentação. Esta sensação nos proporciona aprendizados, através de processos como os mencionados. Fernandes (2018) traz que se entende por educação não formal os processos e as ações de formação que acontecem o tempo todo, em muitos lugares e postas em práticas por diferentes agentes de forma intencional, para além dos espaços escolares, como aqui descrita na RDS Avaliativa.

Ao trazermos este trecho da RDS Apresentação, acreditamos que seja um momento de interação ativa. Quando o professor possibilita que os (as) alunos (as) busquem alguém da plateia para praticar a Tiririca com eles (as), permitiu um processo educativo, de interações de várias pessoas de idades distintas, características da educação não formal. Possivelmente foi esse processo que motiva o pai de uma aluna a pedir um espaço para jogar a capoeira conhecida por ele, acreditamos que aqui nosso objetivo em levar a Tiririca para apresentação foi compreendido. Estas relações são frutos de um processo educativo aberto para o novo, para as possibilidades do diferente.

Assim continuamos nas nossas observações, agora nas RDS Convidado. São dois trechos de momentos diferentes da mesma roda: no primeiro, o Convidado mostra de forma prática variações de técnicas e aí vemos um processo formal desta ação por partir dele o conhecimento; já no segundo, ao perguntar sobre qual música irão tocar, a escolha é repassada para os (as) alunos (as) que decidem a música, já neste trecho o processo não formal foi acionado, descentrando as decisões. Aconteceram então duas situações distintas na mesma RDS, que Garcia (2015) já

dizia que há momentos que podem acontecer concomitantemente a educação formal e a não formal, e são estratégias válidas para o aprendizado efetivo.

Kobe começa a repetir a batida das alunas e diz: “olha isso tem um pouco desse aqui (mostra no pandeiro), que pode ser assim também (demonstrando variações desta técnica) as alunas Jade e Esmeralda ficam olhando e tentando fazer o que Kobe mostrou...o convidado prossegue perguntando ao professor: “Que música vamos tocar? ”, Professor responde: “tem que escolher, eu também não sei, qual crianças? ”, todos gritam: “Tiro ao Álvaro” (RDS Convidado).

A cada roda os fenômenos são singulares, próprios de cada circunstância, constituindo rodas com características únicas e remetendo a aprendizagens diversas. Acreditamos que as rodas de samba são práticas sociais de intercâmbio em que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca (COTA, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 30). Estas práticas de formato em roda, foi de fundamental importância para nosso estudo, pois através deste posicionamento circular, notamos uma maior interação entre os participantes. Os olhares, os gestos ficam visíveis para todos na roda, o que não encontramos em formatos como por exemplo alunos enfileirados.

Estas práticas de rodas de samba conscientizam a todos que dela participam, como seus idealizadores ou mediadores, no caso da escola o professor. Neste trecho há um processo de reflexão após uma ação que não se consolidou, devido ao não controle da roda em que as tensões se sobrepuseram:

Outra palavra: Pirita: “amizade”. Professor: “não tinha amizade”. Pirita já estava se mostrando irritada, por levantar a mão e o professor não chamar, nesta roda estavam todos muito mais agitados, conversando todos juntos, inclusive o professor estava agitado também, foi uma roda diferente fugiu do controle do professor, havia muita gente, e teve mais tempo para a atividade na roda, mas o professor não conseguiu a atenção por parte dos alunos, o que possivelmente não foi pensado antes, não foi planejado para esta situação (ERC D).

Já em outra roda o professor desenvolve uma alternativa com características da educação não formal, com o objetivo de intervenção na aprendizagem dos (as) alunos (as). Percebemos na análise do excerto da RDS Baião e RDS Aprendiz, que o professor promove a aluna um protagonismo infantil pois é a partir dela que a ação é iniciada:

Percebendo que a Jade não está conseguindo executar a batida, peço para chamarem a Esmeralda ou Rubi. Esmeralda chega na roda o professor pergunta: “Esmeralda você lembra do toque de Baião? Esmeralda fica pensando. O professor fala: “pega o pandeiro verde”. O

professor começa a tocar a Esmeralda acompanha, seguindo a mesma batida. O professor fala: “vai Gana você sabe a marcação no tantã”, Gana entra no ritmo e segue certinho. Gana passa a tocar o surdo sem deixar sair da marcação. Chega Rubi toda empolgada contando como o aluno do samba foi chamar ela, a criança que foi chamar ela se perdeu na volta, isso ela achou engraçado. Eu peço para que pegue um pandeiro, ela pega e fica observando a gente tocar e começa a repetir a batida de baião, ela fica em pé mais um pouco inclinada, pego o tantã e começo a fazer a marcação para que os alunos aprendam. Jade pegou o tantã e conseguiu na marcação (RDS Baião).

Prof.: Bom, a gente vê que cada um pensou de um jeito de explicar, um jeito de falar, de como o menino fazer, para mim, olhando o Burundi fazer deste jeito, me parece que o que aconteceu, foi ele mostrando a marcação no surdo, Burundi está com uma mão na pele enquanto outra toca com a baqueta, quando ele toca com a baqueta é o tempo forte no samba, a da mão seria contratempo, sempre tem que ter uma coisa de referência, não dá pra você ficar batendo só com uma mão, você perde a sintonia, você tem que ter uma marcação do outro tempo, principalmente no surdo(RDS Aprendiz).

Os processos educativos aparecem junto ao protagonismo infantil, como na resposta desta aluna a seguir, exaltando novamente a liberdade de fazer como o que mais gosta dentro da roda. E também podendo mudar seu fazer dentro da roda, conforme maior afinidade nos eixos propostos de cantar, tocar ou dançar, além de realçar que a roda é inclusão e acolhimento de pessoas:

Amazonita: “o que eu mais gosto no samba, é que a gente pode tocar um instrumento, todo intervalo a gente pode aprender mais alguma coisa, o que eu mais gosto são as músicas, dos ritmos das músicas, e esse projeto inclui todo mundo então quem gosta de tocar, de cantar, quem gosta de dançar, qualquer destas coisas pode entrar no samba, que é um ritmo, pode cantar, tocar, sambar a dança, então serve para qualquer tipo de pessoa se não gosta do canto ele vai para dança, o samba acolhe muita gente, ele pode fazer qualquer coisa. O que eu gosto bastante é isso (ERC C)”.

Os processos com caracteres da educação informal também foram observados. Como apontado por GOHN (2006), são aqueles em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, e em nosso projeto ocorreram em família, e entre colegas da escola:

Esmeralda: “quando eu levei o pandeiro para casa, meu tio também é canhoto. Prof.: ah, foi você que comentou que seu tio tinha dificuldade e você fala que ele toca estranho assim [a mão toda mole]. Esmeralda: aí quando eu fui levando o pandeiro mais vezes em casa aí pedia para eu ensinar como que é aí eu tocava, aí eu comecei a fazer e ensinei ele, é assim [toca com o dedão], assim [toca com a ponta dos dedos] assim [toca com pulso], aí comecei a tocar com essa mão” (RDS Aprendiz).

Jade: “professor é quando eu levo pandeiro para casa, a minha irmã fica com vontade de tocar né, aí eu deixo ela tocar e ensino ela a tocar [mostra

com a mão] é assim [toca com o dedão], assim [toca com a ponta dos dedos], assim [pulso], assim [dedos] e ela está quase aprendendo, mais ou menos, mas está quase” (RDS Aprendiz).

Com ação de levar instrumentos para casa, as alunas propiciaram a troca de conhecimento em família. Nestes relatos acima as alunas ensinam seus familiares, Esmeralda ensinou seu tio e Jade a irmã, características de processos informais. Todas estas observações confirmam novamente as palavras de Gohn, (2006) o processo de socialização como característica do ensino informal.

Neste trecho da RDS Avaliativa a troca é entre os colegas, a tentativa de reproduzir entre Nigéria e Tunísia e com um pouco de persistência ela consegue.

Antes de começarmos a aluna Nigéria pegou o tantã e a aluna Tunísia pediu para mostrar um toque diferente pra ela, Nigéria ficou observando e depois tentou reproduzir, na primeira vez não conseguiu e olhou para Tunísia, tentou novamente mais lentamente e mais concentrada olhando para frente, Tunísia chamou e mostrou com a mão o que tinha que fazer, Nigéria ficou olhando, na terceira vez conseguiu, as duas vibraram com a conquista (RDS Avaliativa).

Todos estes trechos aqui são de trocas entre colegas, o aprender a tocar é que os motiva. Logo que duas alunas chegam e já vêm com esse objetivo aprender a tocar o pandeiro, ainda assim supomos uma essência informal, sem uma total intencionalidade e não sistematização metódica envolvida entre Supreme e Etiópia. Queremos ainda destacar a disposição que os alunos têm em ajudar, como fez Citrino, ele estava comendo e parou para ensinar, e ficou avaliando com o olhar, voltando a lanchar depois que o colega conseguiu, uma ação que pra nós é involuntária, ele fez porque achou que deveria fazer, sem ter previsto que isso iria acontecer, ele estava lá para comer seu lanche.

Chega a Supreme com pandeiro, Etiópia com seu pandeiro, elas se sentam também na roda. Etiópia fica mostrando à Supreme os movimentos do pandeiro, Supreme fica olhando, Etiópia pega o pandeiro que está com a Supreme e mostra como se pega e toca bem devagar. Supreme começa a fazer conforme a Etiópia mostrou devagar os quatro toques (RDS Convidado).

Citrino está comendo do lado de Furaco que está tocando o tantã, logo que Citrino para, e começa a observar Furaco, Citrino chama atenção de Furaco e diz: “sabe bate no meio, bate no meio e marca a outra mão aqui em cima”. Furaco começa a fazer o que Citrino falou, Citrino continua olhando se o colega está fazendo conforme orientou, depois de um tempo Citrino fala: “é isso!”, e volta lanchar (RDS Ensaio).

Para encerrarmos os achados em processos educativos, trazemos estes dois últimos trechos selecionados. Na RDS Ensaio a aluna por meio informal entre as colegas busca ajustar uma técnica que ela percebeu que está fora de harmonia na roda. O interessante é que a aluna espera o encerramento da roda para chamar a atenção da colega e poderem acertar. Já na outra fala a aluna Tunísia ensina a aluna Penélope tocar surdo usando uma linguagem que as duas compreendem, as colegas saem satisfeitas.

Ao final da Roda de ensaio, após já ter dado sinal de entrada dos alunos, a aluna Jade com o tantã olha para gana e fala: “o Gana sabe aquela hora na música “Tiro a Álvaro” que tem que parar, você tem que bater um pouco antes”, Gana está com o surdo na mão ela olha para Jade e começa a tocar, Jade fala: “pera aí começa de novo”, Gana começa Jade conta: “1,2,3,4” fazem o breque da música e recomeçam, Jade fala: “então você entra quando eu toco dentro”, Gana: “entendi” (RDS Ensaio).

Ao lado da Tunísia chega com uma aluna que pouco vem na roda de samba, a Penélope, ela pergunta para Tunísia como se toca o surdo, a Tunísia passa para ela o instrumento e começa a ensinar: “você pega na baqueta e marca com a outra mão, é simples, toca uma mão de cada vez”. Penélope começa a tocar e Tunísia aprova: “isso é desse jeito mesmo” (RDS Livre).

Por fim, abordamos aqui os processos educativos que acreditamos terem ocorrido neste período de coleta em nossa pesquisa. Todos os fenômenos selecionados contribuirão para um fazer ou refazer em projetos semelhantes, o que iremos discutir em nossas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, à luz da questão de pesquisa, do referencial teórico utilizado e tendo refletido sobre as rodas de samba, apontaremos nesta seção nossas conclusões em três partes. Primeiro, através das análises, buscaremos responder a cada um de nossos objetivos específicos. Posteriormente relataremos as dificuldades desse nosso caminho de pesquisa acadêmica escolhido, como também sugestões para possíveis novas pesquisas. Por fim, traremos os impactos desta pesquisa em nossa vida profissional.

Ao indicarmos o objetivo geral de nossa pesquisa, que é investigar os processos educativos desenvolvidos dentro da roda de samba, realizada nos intervalos, em uma escola estadual de ensino integral (anos iniciais), chegamos a 3 objetivos específicos, que são: 1) identificar as motivações e experiências prévias dos alunos com a atividade em roda de samba; 2) descrever os processos educativos decorrentes da roda de samba na escola; 3) analisar como a historicidade do samba é apreendida pelos alunos a partir de sua vivência no projeto.

Em nosso primeiro objetivo específico buscamos através da entrevista Roda de conversa, identificar as motivações e experiências prévias dos (as) alunos (as). Com a ERC conseguimos entender melhor os participantes desta pesquisa, e sua primeira relação com o samba. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos do projeto possui aprendizado prévio em música adquirido pela família e escola, com uma vontade de tocar um instrumento como o motivo mais citado.

Encontramos na maioria das falas analisadas, que o primeiro contato veio da família, e notamos ainda que aconteceram de formas diversas. Assim eram: em escutar samba; ir a uma festa com roda de samba; a mãe colocava música para a filha brincar; a casa do namorado da prima que tinha instrumentos etc. Havia alguns poucos que citaram a relação com a escola de samba - uma aluna frequentava com a família e outra a irmã fazia parte como rainha de bateria. As figuras familiares representaram para nós uma relação criança-família-descentrada, não apenas representada pelas figuras do pai e da mãe, mas por vezes do irmão, do tio e também da avó, são essas figuras que as crianças se apoiam afetivamente. Assim concordamos que as famílias são de fundamental importância nesta iniciação cultural das crianças.

Outro elemento relevante que constatamos foi a influência da mídia em algumas falas relacionadas à família. A exposição musical nas novelas influenciou no gosto das crianças pelo samba, que até sugeriam músicas à roda de samba, que eram utilizadas positivamente buscando ampliar o conhecimento sobre este gênero musical.

Para além da família, a escola também apareceu como primeiro contato com o samba. Os relatos relacionados com essa evidência traziam a proximidade com o projeto samba como seu primeiro contato. E a vontade de tocar motivava-os (as) a participar desta manifestação diária. Assim em nossa pesquisa, a escola caminha junto à família como incentivador ao conhecimento cultural dos (as) alunos (as).

Com menos frequência, mas também de forma relevante, os colegas dentro da escola apareciam como motivadores dos participantes, quando os viam levando os instrumentos para a roda e, dessa forma, sentiram vontade de fazer parte. Este querer tocar talvez não fosse despertado se o professor não cedesse os instrumentos, pois muitos (as) dos (as) alunos (as) só tiveram acesso aos instrumentos na escola.

Nosso segundo objetivo específico, que é de descrever os processos educativos decorrentes da roda de samba na escola, nos reportamos ao nosso referencial teórico sobre as modalidades de educação formal, não formal e informal. Ao nos apoiarmos nas modalidades educacionais, buscamos um olhar aprofundado sobre uma aprendizagem efetiva, independente do processo ocorrido.

Assim, muitas vezes percebemos que ocorreram processos educativos não formais na roda de samba, mesmo ela ocorrendo em um espaço formal de educação. Também percebemos a ocorrência de processos formais de ensino. Desde a nossa primeira análise da roda esta duplicidade nos acompanha, e por vezes nos incomodou estes dois tipos de educação no mesmo ambiente. Conseguimos nos desprender desta angústia, no decorrer de nossa pesquisa, principalmente na descrição dos processos educativos. A cada análise das falas e trechos percebemos que o ensino ocorre em quaisquer das duas modalidades. E que esta serve para entendermos como foi construído determinado saber, mas não desabona ou desvalida a utilização de nenhuma das modalidades específicas.

Ao descrevermos quando ocorreu a educação formal, esta seguiu seus padrões característicos de intencionalmente sistematizada e organizada. Isso ocorreu nas interlocuções do professor para os(as) alunos(as) e também nas

relações dos alunos quando ensinavam os colegas, muitas vezes quando se mostrava o exemplo a ser seguido. Isso nos leva a considerar que estas ações foram positivas como processo educativo, tanto para aquele que ensinava como para aquele que aprendia, e que ambos saíram fortalecidos de um novo saber, um novo conhecimento.

Já as descrições dos processos educativos não formais foram ao encontro da ideia de não sistematização prévia, e vislumbraram o acontecido no momento. Podemos citar a condução da roda por vários momentos alternando entre os alunos, sem um líder fixo e sim várias lideranças numa mesma roda. O que acabou se tornando uma sistematização organizativa da roda, pois aquele que se sentia confiante a conduzia.

Por fim, notamos também a ocorrência de processos educativos informais mas, nestes casos, constatamos um hibridismo, ressoando dois tipos de educação no mesmo fenômeno. Isso ficou evidente, por exemplo, no trecho dos dados em que uma aluna inicia por meio de um processo informal uma conversa prévia com o aprendiz, e o deixa tocar, passando posteriormente para o processo não formal, quando avalia o saber do aluno e intervém durante o processo, possivelmente propondo outras formas de tocar. Esta ocorrência foi vista na RDS do Aprendiz, uma roda planejada para ocorrência de processos educativos mediados pelos próprios alunos, mas também foram constadas em outras RDS, o que nos permite afirmar que este tipo híbrido de processo educativo aconteceu independente da RDS. A cada roda os fenômenos são singulares, próprios de cada circunstância, constituindo rodas com características únicas e remetendo a aprendizagens diversas. Acreditamos que as rodas de samba são práticas sociais de intercâmbio em que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca (COTA, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 30). Assim, acreditamos que respondemos nosso segundo objetivo específico.

Para fecharmos a primeira parte das nossas conclusões, vimos nas análises as categorias Conteúdos Aprendidos e Samba juntamente com nosso referencial teórico a resposta para nosso terceiro e último objetivo específico: que foi analisar como a historicidade do samba é aprendida pelos alunos a partir da vivência no projeto. Entendemos que em nossa pesquisa a historicidade do samba é elemento educador fundamental para o educar-se nas relações étnico raciais e para o combate ao racismo estrutural vigente.

Os conteúdos trabalhados contribuíram positivamente na fixação de conceitos que os (as) alunos (as) até então não tinham contato ou reforçando vivências anteriores. Ao aprender um conceito - como por exemplo o nome de músicas ou suas histórias - os (as) alunos (as) reproduziram tanto integralmente como fragmentado. Possivelmente a memória dos (as) alunos (as) foi acionada lembrando os nomes das músicas como também algumas histórias sobre sua origem. Acreditamos então que estes conceitos aprendidos possibilitam ao aluno (a) entender a função do samba, apontada em nosso referencial como música que alegra, música de entretenimento e música de resistência.

Ainda sobre conteúdos, seguindo a tipologia de Zabala (1988), os procedimentais e atitudinais também contribuíram para a aprendizagem da historicidade do samba. As técnicas aprendidas e nomeadas na musicidade do samba, como o fazer em roda, são indicativos que o samba como cultura musical foi assimilado. E essas ações também desenvolvem os conceitos atitudinais como apontado por uma aluna que a RDS é “união de pessoas”, complementando com que o samba pode unir pessoas de várias etnias, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa. Este ponto para nós mostra a essência de nossa pesquisa, e possivelmente alcançamos nosso objetivo educacional na transformação do indivíduo, de um ser individual para um ser coletivo, onde o “nós” deve ser mais importante que o “eu”.

Para consolidação de nossa resposta vem o samba com pontos enegrecedores, da cultura afro-brasileira. Aqui poderíamos colocar toda categorização, mas manteremos dois pontos fundamentais: o samba como resistência negra e a historicidade negra na valorização e pertencimento, ambos valiosos ocorridos para uma educação contra o racismo. Estes pontos foram fortemente descritos nas falas e trechos analisados. A resistência, por exemplo, ocorre no aprendizado sobre a Tiririca, onde os(as) alunos(as) entenderam que era uma forma de resistência e que foi perseguida e discriminada. Como também a percepção de racismo/preconceito na música “Silêncio no Bexiga”. E uma das formas de valorização e pertencimento foram as apresentações em que se pôde mostrar e dividir com mais pessoas o que se aprende na escola. Assim encerramos as respostas aos nossos objetivos específicos, e chegamos à segunda parte de nossas considerações finais.

Já apontamos algumas de nossas dificuldades no capítulo 3. Mas ainda nos resta algo a descrever aqui, pois esta pesquisa foi de enorme desafio ao pesquisador que aprendeu a fazer pesquisa trabalhando paralelamente. Por mais simples que parecesse unir o trabalho na escola com a pesquisa científica, foi a maior dificuldade, pois nenhum dos dois podia parar nesse período e todos os problemas que acontecessem deveriam ser resolvidos simultaneamente. Para além disso, conseguir juntar os alunos que fizeram parte desta pesquisa é o que colocamos como nosso segundo desafio mais trabalhoso, partimos de uma escolha difícil de alunos (as) de salas diferentes e que normalmente não estão juntos (as) com outras turmas e sim com as suas, mas conseguimos juntar nas rodas de samba. Outra dificuldade que apontamos foi o aprender a dominar o uso das tecnologias, de todo o processo de gravação, e armazenamento dos dados coletados, para findarmos esta dificuldade, passamos a armazenar os arquivos em duas bases distintas, evitando a perda de material e otimizando a manutenção dos dados.

Para registro dos obstáculos superados, nos ocorreu uma situação que quase se tornou catastrófica para nossa vida. Foi o período de quarentena imposto devido a pandemia mundial de Covid-19 por conta do novo Corona vírus. Isso modificou todo nosso calendário e planejamento pessoal nos causando grande insegurança pelo amanhã, e ainda nos deixou por um período sem possibilidade de continuar a escrever, mas com os prazos chegando superamos esse último desafio.

Prosseguindo nessa segunda parte sugerimos como possíveis novas pesquisas um olhar sobre o trabalho em parceria que não abordamos profundamente em nossa pesquisa. Em nossa escola os professores de arte e educação física têm aulas em parcerias, que podem gerar questionamentos como por exemplo de como é feito esse trabalho, se as orientações são suficientes, enfim acreditamos ser um ponto a ser explorado. Outra sugestão foi explorar o porquê da maior incidência de meninas do que meninos nas rodas do projeto. Apesar de termos constatado esse fato em nossa pesquisa, ele poderia ser aprofundado em outro estudo, pois fugia do seu escopo.

Ao analisarmos os impactos dessa pesquisa na nossa vida profissional, saímos deste estudo mais conhecedores do que estamos realmente fazendo na RDS ou como podemos transformá-la. Todo esse nosso caminho metodológico de pesquisa científica foi constantemente de reflexões sobre nosso fazer na escola.

Não sabíamos o que fazíamos ou até mesmo como fazíamos, simplesmente fazíamos. Após este período de estudos, coleta de dados, análises, aprendemos que nossa prática na escola precisa ser mais refletida, e que nem sempre estamos sabendo o que estamos fazendo. Com certeza, saberemos discutir mais sobre os projetos que propomos. Enfim, sairemos pesquisadores acadêmicos do nosso trabalho na escola.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Roda de samba: identidade, resistência e aprendizagem social. **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular** / organizador: Eduardo Conegundes de Souza. -- São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.107-125 -- (Coleção UAB-UFSCar).

_____, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura Popular, Educação e Lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 58-66, jan.-jun 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AIRES, Luísa. **Paradigmas Qualitativo: e práticas de Investigação Educacional**. 1 ed. atualizada. Lisboa. Universidade Aberta, 2015.

ARCURI, Sylvia Helena de Carvalho. "Mandala" que (en) canta o samba: um território de anúncio. In SILVA. W. L. (Org.). **Sambo, logo penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Editora Hexis, 2015 p. 85-106.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais** 2 Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2000.

Correa, Denise Aparecida; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; RODRIGUES, Cae. Apresentação. **Motricidade escolar**. Organização: Corrêa, D.A., Lemos, F.R.M., Rodrigues, C., 1.ed. – Curitiba, PR:CRV, 2015, p.6-7

CUÍCA, Oswaldinho da; Domingues, André. **Batuqueiros da Pauliceia**. 1 ed. São Paulo. Editora Bracarolla, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; BARROSO, André Luis Ruggiero et al. Objetivo, Conteúdos, Metodologia e Avaliação. In: DARIDO, Suraya Cristina et al.

Educação Física Escolar: compartilhando experiências. 1ed.São Paulo: Phorte, 2011, v. 1, p. 23-33.

FERNANDES, Renata Sieiro.; Mazza, Débora. A produção científica no campo da educação não formal: dissertações e teses no sistema de informação da BDTD-**Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 507-528, ago. 2018.

GARCIA, Valeria Aroeira. Arqueologia do conceito de educação não formal. **Educação não formal como acontecimento**, Holambra: Setembro, 2015, p.27-56.

_____, Valeria Aroeira. Fala de dentro e fala de fora: representações nas reportagens sobre questões sociais. **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular / organizador: Eduardo Conegundes de Souza.** -- São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.141-164 -- (Coleção UAB-UFSCar).

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas escolas instituições sociais. **Revista Pedagógica.** V.18, n39, Chapecó, p. 59-75, Set/dez.2016.

_____, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em Processos Participativos. - **Investigar em educação-** IIª série. Campinas, p. 35-50, São Paulo: Cortez, 2014.

_____, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. - **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan. /mar. 2006.

_____, Maria da Glória. Educação não formal e aprendizagens. **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular / organizador: Eduardo Conegundes de Souza.** -- São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.19-28 -- (Coleção UAB-UFSCar).

GOMES, Fábio. O Samba Indígena. Palestra no **Seminário os Sambas Brasileiros: Diversidade, Apropriações e Savalguarda**. Site:Brasileirinho. 2007. Disponível em: <<https://www.brasileirinho.mus.br/artigos/samba-indigena.html>>Acesso 02/06/2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: **Pedagogia e pedagogos pra quê?** p. 69-103, São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LOPES, Nei. Sambacongo, Sambangola, Sambantu. **O samba que não se aprende na escola**. Rio de Janeiro. Editora Casa da Palavra; Folha Seca, 2003, 1 ed. p ,13, 55.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 ed.1.p, 25,44.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola**. & ed. rev. e ampliada. São Paulo. Phorte, 2008

NOGUEIRA, Renato. Sambando para não sambar-Afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia. In SILVA, Wallace Lopes. (Org.): **Sambo, logo penso**: Afroperspectiva filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro editora Hexis, 2015 p 31-55.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. Apresentação. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014, v. 1, p. 7-46.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo; **Caderno do professor de Educação Física**. Ensino Médio 3ª serie. São Paulo. Nova Edição 2014a, v.2, p.11-22.

_____ (Estado). Secretaria da Educação. Versão Preliminar; **Programa de Ensino Integral nos Iniciais do Ensino Fundamental** - Modelo Pedagógico, v.1, 2014b, p.1-100.

_____ (Estado). Secretaria da Educação. Competências específicas de Educação Física para ensino fundamental. **Currículo Paulista**. São Paulo. v.1, 2019. p. 253-254. Disponível em:
<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/site/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>> Acesso em 03/07/2020

SÉRGIO, Manuel. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: faculdade de Motricidade, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz. G. Processos Educativos em Práticas Sociais – da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana Rodrigues (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos - EDUFSCar, 2014, p. 19-27.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renta Sieiro. Educação não formal: um conceito em movimento- **Revista Visões singulares**, conversas plurais- São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-42, – (Rumos Educação Cultura e Arte, 3)

SODRÉ, Muniz. **Samba o dono do corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro. Maud, 1998.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. Educação e contextos: um olhar para a experiência na formação do músico-educador. **De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular / organizador: Eduardo Conegundes de Souza**. -- São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.51-68 -- (Coleção UAB-UFSCar).

_____, Eduardo Conegundes de. **Roda de Samba: Espaço da memória, Educação Não-formal e Sociabilidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel; RECCO, Kethylin V. Os Processos Colaborativos Envolvendo Profissionais da Educação Física e Pedagogia na Educação Infantil. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 1, p. 66-73, 2015.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagens: instrumentos de análise. In: **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, p.27-52, 1988.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

"Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes"

Eu, Fábio Carvalho Rodrigues, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido seu filho ou sua filha a participar da pesquisa "Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes", orientado pelo Profº Drº Fernando Stanzione Galizia.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos dentro da escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. As atividades ocorridas no intervalo/recreio da escola são momentos de trocas e formação de relações que podem auxiliar o ensino aprendizagem do aluno. A proposta deste estudo é identificar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes e inerentes da roda de samba na escola.

Seu filho ou filha foi selecionado (a) por ser aluno (a) regular da escola estadual do programa de ensino integral anos iniciais, localizada na cidade de xxxxxxxxxx. Primeiramente ele (a) será convidado (a) a participar de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a roda de samba na escola e, posteriormente, será convidado(a) a participar da prática de roda de samba no recreio.

A primeira entrevista será coletiva e realizada na própria escola. Os encontros com o grupo serão realizados na escola mencionada, organizados pelo pesquisador. Todos os encontros serão registrados por meio de filmagem e anotações do pesquisador ao final de cada encontro, mas estas imagens não serão divulgadas de nenhuma forma e serão utilizadas apenas para análise das aulas. Apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso a elas.

As perguntas da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na escola pesquisada como professor, locada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

A participação de seu filho ou filha nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação de seu filho ou filha é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento a criança pode desistir de participar e você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo no rendimento escolar de seu filho ou filha, seja em sua relação com o pesquisador, ou ainda prejuízo emocional ou físico de nenhuma espécie.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação de seu filho ou filha em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito também a autorização do responsável pela criança que irá participar da gravação em áudio e vídeos das rodas de samba na escola. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador.

A pesquisa se realizará no horário de recreios da escola, e será garantido tempo suficiente para a criança comer seu lanche neste momento, após a pesquisa, o que não trará despesas ou prejuízo ao aluno (a). Não haverá necessidade de transporte da criança, pois a pesquisa será realizada dentro da escola a qual o aluno já faz parte. Caso necessário, o (a) aluno (a) terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do aluno na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone xxxxxxxxxxxx ou vir a esta escola de 2ª. ou 6ª. das 7:30 às 16:30 h e procurar o Prof. Fábio Carvalho Rodrigues. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fábio Carvalho Rodrigues

e-mail: fabiochr2006@gmail.com

Araraquara, _____ de _____ de 2019

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Resolução 466/2012 do CNS)

"Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes"

Eu, Fábio Carvalho Rodrigues, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você, aluno(a)..... a participar da pesquisa "Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes", orientado pelo Profº Drº Fernando Stanzione Galizia.

As atividades ocorridas no intervalo/recreio da escola são momentos de trocas e formação de relações que podem auxiliar o ensino aprendizagem escolar. A proposta deste estudo é identificar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes e inerentes da roda de samba na escola.

Você foi selecionado (a) por ser aluno(a) regular da escola estadual do programa de ensino integral anos iniciais Narciso da Silva Cesar, localizada na cidade de Araraquara. Sendo primeiramente, participar de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a roda de samba na escola e, posteriormente, será convidado (a) a participar da prática de roda de samba no recreio.

A primeira entrevista será coletiva e realizada na própria escola. Os encontros com o grupo serão realizados na escola mencionada, organizados pelo pesquisador. Todos os encontros serão registrados por meio de filmagem e anotações do pesquisador ao final de cada encontro, estas imagens não serão divulgadas de nenhuma forma e serão utilizadas apenas para análise das aulas. Apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso a elas.

As perguntas da entrevista não serão invasivas à intimidade pessoal, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, pelo fato de o pesquisador trabalhar na escola pesquisada como professor. Diante dessas situações, sua participação terá garantida pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso

de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

A sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

A sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento poderá desistir de participar e você poderá retirar seu assentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo no rendimento escolar, seja em sua relação com o pesquisador, ou ainda prejuízo emocional ou físico de nenhuma espécie.

Solicitarei também a autorização de seu responsável, sendo assim comunicado de sua participação em gravação e áudio em vídeos das rodas de samba na escola. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador.

A pesquisa se realizará no horário de recreios da escola, e será garantido tempo suficiente para você comer seu lanche neste momento, após a pesquisa, o que não trará despesas ou prejuízo. Não haverá necessidade de transporte, pois a pesquisa será realizada dentro da escola a qual o aluno já faz parte.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone xxxxxxxxxx de 2^a. ou 6^a. das 7:30 às 16:30h e procurar o Prof. Fábio Carvalho Rodrigues dentro da escola citada.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz,

Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fábio Carvalho Rodrigues
fabiochr2006@gmail.com

Araraquara, _____ de _____ de 2019

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisado

Assinatura do pesquisado

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
AUTORIZAÇÃO

Eu xxxxxxxxxxxxxxxx, RG xxxxxxxxxx, CPF xxxxxxxxxx Diretora da Escola do Programa de Ensino Integral - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de xxxxxxxxxxxxxxxx, autorizo o professor Fábio Carvalho Rodrigues, pertencente a esta escola, a conduzir sua pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Pós Graduação Profissional em educação-UFSCar, realizando coleta de dados por meio de filmagens e entrevistas com os alunos participantes do Projeto "Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes". Esclareço que esta autorização está vinculada a autorização prévia da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa na Plataforma Brasil e às devidas autorizações assinadas pelos pais ou responsáveis pelo (a)s aluno (a)s participantes (termo de consentimento livre e esclarecido e autorização para uso de imagem, voz e som específicos para a pesquisa). Segundo o professor a coleta está prevista acontecer no interior da escola, sob sua responsabilidade, no segundo semestre de 2019.

Araraquara, / / 2019

Diretora da Escola
Programa de Ensino Integral
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo