



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Fabiana Duarte

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA**

Florianópolis

2020

Fabiana Duarte

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Dr.<sup>a</sup>  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Eloisa Acires Candal Rocha, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Duarte, Fabiana  
EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA: : UM ESTUDO  
A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA,  
coorientador, Eloisa Acires Candal Rocha, 2020.  
322 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. educação. 3. infâncias/crianças. 4. Escola  
de Samba. 5. relações socioculturais. I. Lima, Patrícia de  
Moraes . II. Rocha, Eloisa Acires Candal . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação. IV. Título.

Fabiana Duarte

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Antonella Tassinari, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina - PPGAS/UFSC

Prof.<sup>a</sup> Katia Adair Agostinho, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC

Prof.<sup>a</sup> Patrícia Redondo, Dr.<sup>a</sup>

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO/Argentina

Prof.<sup>a</sup> Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro, Dr.<sup>a</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PPGCECC/UERJ

Prof. Adilson de Angelo Lopes Francisco, Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina –FAED/UEDESC

Prof.<sup>a</sup> Roseli Nazário, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense – IFC/Blumenau – Suplente

Prof.<sup>a</sup> Gilka Girardello, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC – Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título Doutora em Educação.

---

Prof.<sup>a</sup> . Andrea Brandão Lapa, Dr.<sup>a</sup>

Coordenadora do Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Eloisa Acires Candal Rocha, Dr.<sup>a</sup>

Coorientadora



Dedico esta pesquisa à todas as crianças do mundo!

## AGRADECIMENTOS

Por isso eu vou levar meu cantar em nome do amor pra sempre será o samba e paz pro meu coração e eu canto a minha gratidão. (ARAGÃO, 2000)

Aqui eu canto minha gratidão!

Gratidão às crianças do carnaval, às crianças que possibilitaram esta pesquisa, em especial às dos projetos mirins da Escola de Samba Embaixada Copa Lord. Elas foram as protagonistas deste trabalho! E assim como também agradeço imensamente aos adultos que me acolheram nesse lugar, em especial, Sandra, Diego e Cinthia, coordenadoras e coordenador dos projetos mirins. Essas crianças e adultos fizeram-me olhar para esse contexto, ensinaram-me mais sobre o lugar e suas práticas. Meu muito obrigada! Gratidão, também, para com a comunidade do Morro da Caixa!

O caminho do doutorado proporcionou-me muitos encontros felizes, com pessoas especiais, deixo a minha gratidão para as que se fizeram presentes nesse percurso. Professoras e professores com quem pude dialogar, trocar e aprender! Destas e destes, uma parte constitui a banca deste trabalho, então, quero dizer de minha felicidade e gratidão em ter vocês na composição da banca; saibam que cada uma e um tem um significado importante na minha trajetória e na constituição desta pesquisa.

Penso que de tudo isso o mais lindo são as amizades e parcerias que levo para a vida, e a universidade proporcionou-me isso, mas, além disso, proporcionou conhecimento, o saber, um saber que vem entrecruzado pelos diversos saberes com aos quais encontrei através das diferentes pessoas as quais me relacionei. Devo dizer que, eu me faço por esta universidade (desde a graduação) e me orgulho disso, sou grata. Constituo-me pelas balbúrdias de uma educação pública e de qualidade. Educação que me fez chegar até aqui e por onde me constitui através das melhores professoras e professores que eu poderia ter.

Gratidão à turma de 2016 do doutorado, nós formamos um verdadeiro grupo onde “ninguém largou a mão de ninguém” frente à todas adversidades do cenário atual que vivemos e que recaí diretamente sobre os programas de pós-graduação. Chegar ao fim é um ato de resistência.

Como diz a canção de Milton Nascimento (1979), “amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito mesmo que o tempo e a distância digam não”, e eu tenho os melhores que eu poderia ter. Gratidão aos amigos que mesmo na minha ausência se fizeram presentes e que me ajudaram para que tudo fosse mais leve.

Ao meu Amor, Anderson, de todos os momentos, que viveu todas as alegrias e angústias comigo, que conviveu com minha ausência mesmo na minha presença, acompanhando-me em todo processo de pesquisa e quase que viveu ela comigo (ou viveu)! Ele que me levava ao campo, subindo o Morro da Caixa todas as vezes comigo e que também criou afecções com esse lugar e com os sujeitos da pesquisa. Obrigada por tudo, gratidão por existir em minha vida.

Muitas são as pessoas que passam pela nossa vida, muitas são as pessoas que nos dão a mão. E eu tive muitas mãos segurando-me nesse processo, mãos que seguem comigo, e mãos que constituíram esta pesquisa comigo. Às minhas orientadoras toda a gratidão, mas também todo meu amor, carinho e amizade. Pati e Elo, vocês fizeram toda a diferença para que tudo fizesse sentido. Este texto foi construído pelas nossas mãos dadas, pela parceira criada! Obrigada por serem tão sensíveis e humanas. Vocês me inspiram! E eu sou muito grata por me constituir através de vocês.

Os sonhos nos acordes da canção  
O coração se entrega à magia  
Cenário de aventura e ilusão  
Onde a imaginação é poesia  
No meu pequeno lugar viajei  
Na infinita imensidão do meu olhar  
Gira boneca, brinca de porta-bandeira  
Nessa brincadeira quero ser seu par  
Desejo ser mais um super-herói  
Porque menino sonha demais  
Menino sonha com coisas que nunca esquece  
E quando cresce não vê jamais  
Erê, erê, erê, erá  
Ê menino rei, vem batucar  
Quem dera poder tocar as nuvens de algodão  
Quem dera mergulhar na doce tentação  
Colorir um mundo bem mais belo  
Fazer da alegria o meu castelo  
Com lápis de cor, eu vou desenhar  
Traços da minha paixão  
No amanhã, eu acredito é nessa molecada  
Que não dá bola pra tristeza, não  
Na proteção da ibejada  
Abre a roda ioiô... é ciranda  
Entra na roda criança, vem sambar  
Viradouro... foi nesse chão que me criei  
Aqui todo menino é um rei

(Samba Enredo 2017, G.R.E.S Unidos do Viradouro/RJ, “E Todo Menino é um Rei”)

## RESUMO

A pesquisa perspectiva pensar as infâncias por diferentes contextos educativos por considerar que em nossa sociedade há diferentes formas e lugares ocupados pelas crianças e, por desse entendimento, objetivou-se ampliar a visão na construção de um estudo interdisciplinar para pensar e pesquisar as infâncias e as crianças em suas relações socioculturais e educação. Este estudo está ligado ao conjunto de pesquisas dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Vida e Cuidado (NUVIC) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN). O objetivo central da pesquisa incide em compreender a educação das crianças nas Escola de Samba, considerando um estudo das relações socioculturais na infância em uma comunidade tradicional no carnaval da cidade de Florianópolis/SC. Buscou-se, para tanto, identificar a participação das crianças dentro desse contexto, entendendo-o enquanto marca cultural forte na vida cotidiana das comunidades, em localidades específicas em que as crianças vivem. Compreende-se que este estudo revela uma possibilidade de olhar as crianças por suas culturas e práticas sociais em contextos locais de educação, o que vai ao encontro do que considera Brandão (1985) ao sinalizar a necessidade de conhecer as crianças em si próprias, ou seja, tratá-las em situação. A conceituação teórica parte dos estudos dos Estudos da Infância, especificamente da Sociologia da Infância, no diálogo com a Antropologia da Criança, percorrendo também outras áreas do conhecimento como geografia e filosofia da infância. Analisando, ainda, o reconhecimento da condição ativa das crianças na construção das relações que estabelecem com seu mundo por seu próprio ponto de vista. A metodologia utilizada foi a Etnografia, entendendo-a em sua importância para construção de saberes locais com e sobre as crianças. Abarca-se, pelas práticas culturais e locais no contexto, a Etnografia com crianças como metodologia, mas também como epistemologia, que permite a produção de conhecimentos pelos saberes locais, e reconhece as crianças como sujeitos de direitos participantes de convívios coletivos marcados pela geração. A contribuição da Etnografia, enquanto metodologia na pesquisa com crianças, propicia entender o *ethos* estabelecido/criado por ou em cada lugar pelas pessoas que ali estão através de uma interiorização na vida e suas práticas, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre. O carnaval acontece durante um período específico no ano e o movimento das Escolas de Samba para sua preparação também ocorre numa periodicidade que não equivale ao ano todo (geralmente os preparativos iniciam-se após o mês de agosto de cada ano). Devido a esse motivo, a temporalidade na pesquisa não é de um tempo linear, e posicionou tratar as entradas e permanências no campo considerando sua itinerância. Permaneci durante os quatro anos do doutorado em campo, contemplando as permanências (itinerantes) nesse período, as quais ocorreram sempre a partir do mês de agosto dos anos de 2016, 2017 e 2018 até os carnavais de 2017, 2018 e 2019, e no último ano (após o carnaval de 2019) apesar de já finalizado as observações, escolho não sair do campo permanecendo em contato com os sujeitos. Nesse movimento do campo, a pesquisa desenhou-se basicamente em três grandes blocos que dizem respeito ao próprio movimento etnográfico de minhas permanências e itinerâncias: primeiro bloco (2016-2017), por uma globalidade, atentando-se na pesquisa bibliográfica e na primeira entrada em campo para localizar o lugar das crianças nas Escolas de Samba, que se deu através de uma *inserção* no carnaval de Florianópolis, e por assim, definir o que se constituiu na pesquisa em material secundário nas análises e captar aquele que seria um campo de ordem local. O segundo bloco (2017-2018) aconteceu por um movimento de *imersão* na comunidade mapeada e escolhida, que foi o Morro da Caixa pela Escola de Samba Embaixada Copa Lord (onde se identificou mais crianças participantes a partir do primeiro bloco) com encontros frequentes com as crianças e também adultos que fizeram parte da pesquisa, para a construção do material primário da pesquisa, assim se evidenciou como ocorrem as dinâmicas locais dos projetos mirins da escola e como as crianças inserem-se e participam desse contexto. O terceiro bloco (2018-2019), denominado *emersão*, diz da devolutiva do material aos que se fizeram

interlocutores da pesquisa para aprofundar questões, e dessa forma, voltei ao campo para colocar os registros e notas de campo em relação com as crianças e adultos para aprimorar os dados e constituir os núcleos, partindo dos dados etnográficos. Pela interiorização nas práticas das crianças na Escola de Samba, foi possível perceber que o lugar ocupado nesse contexto define-se pelo modo em que vivem e partilham um *ethos* comunitário, onde na experiência com/do carnaval, participam das atividades na Escola de Samba, sobretudo por uma marca geracional, em composição das famílias e ordens de parentescos dentro da comunidade, possuem, portanto, uma relação direta com a entrada das crianças nos projetos mirins. O espaço da Escola de Samba aparece como um produtor de culturas locais e de educação das crianças em contexto local. A educação das crianças é constituída por elementos e aspectos próprios desse lugar, fundadas pelas relações socioculturais estabelecidas, e desenham-se pela emergência do/no campo através dos núcleos constituídos pelas regularidades encontradas nos dados e constituíram o terceiro bloco da pesquisa. Regularidades que incidem diretamente sobre aspectos derivados das relações socioculturais intrínsecas ao contexto da Escola de Samba e sua comunidade. Dessa forma, a educação das crianças na Escola de Samba está organizada por processos educativos elencados através dos núcleos que derivam de ações de simultaneidade e a posição assumidas pelos sujeitos nas relações educativas, ações de coletividade envolvendo as crianças, as famílias e a comunidade, relações geracionais no compartilhamento dos conhecimentos colocados pela tradição e relações corporais na relação com a cultura e tradição. Considero, por estes núcleos, a possibilidade de conceber, partindo das relações socioculturais na infância, uma pedagogia na Escola de Samba, que se situa pelos conhecimentos locais dos sujeitos que vivem e participam do *ethos* local, mas também pela cultura e tradição (não estática), fruto de uma história e de uma ancestralidade demarcados por esse lugar e território. A educação das crianças na Escola de Samba advém do conhecimento, construído pela vivência comunitária dentro da Escola de Samba, e também percebido pelas crianças por suas relações socioculturais nas quais estão inseridas. Nessa ordem as crianças relacionam-se com diferentes dimensões de si e do outro na constituição dessa prática. A pedagogia na Escola de Samba trata-se de um processo de educação em constante movimento, sendo evidenciada e potencializada a partir dos sujeitos-crianças-adultos na relação e dos conhecimentos situados que as crianças constroem na localidade da prática sociocultural. Assim sendo, é uma pedagogia produzida no lugar.

**Palavras-chave:** educação; infâncias; crianças; Escola de Samba; relações socioculturais.

## RESUMÉ

La recherche vise à penser à l'enfance à travers différents contextes éducatifs car elle considère que dans notre société il existe différentes formes et lieux occupés par les enfants et, sur la base de cette compréhension, l'objectif était d'élargir la vision dans la construction d'une étude interdisciplinaire pour penser et rechercher les enfances et les enfants dans leurs relations socioculturelles et leur éducation. Cette étude est liée à l'ensemble des recherches des Groupes de Recherche: Nucleus of Studies Life and Care (NUVIC) et Nucleus of Studies and Research of Education in Early Childhood (NUPEIN). Ainsi, l'objectif principal de la recherche est de comprendre l'éducation des enfants dans les écoles de samba, en considérant une étude des relations socio-culturelles dans l'enfance dans une communauté de carnaval traditionnelle dans la ville de Florianópolis / SC. Par conséquent, nous avons cherché à identifier la participation des enfants dans ce contexte, en la comprenant comme un contexte qui apparaît comme une marque culturelle forte dans la vie quotidienne des communautés, dans des lieux spécifiques où vivent les enfants. Il est entendu que cette étude révèle une possibilité de regarder les enfants de leurs cultures et pratiques sociales dans des contextes éducatifs locaux, ce qui est conforme à ce que Brandão considère (1985) lorsqu'il signale la nécessité de connaître les enfants eux-mêmes c'est-à-dire les traiter dans une situation. Le concept théorique part des études des études sur l'enfance, en particulier de la sociologie de l'enfance, dans le dialogue avec l'anthropologie de l'enfant, couvrant également d'autres domaines de connaissances tels que la géographie et la philosophie de l'enfance. Analyser encore la reconnaissance de la condition active des enfants dans la construction des relations qu'ils établissent avec leur monde de leur propre point de vue. La méthodologie utilisée était l'ethnographie, la comprenant dans son importance pour développer les connaissances locales avec et sur les enfants. A travers les pratiques ethnographiques et culturelles dans le cadre de l'Escola de Samba, l'ethnographie avec les enfants est incluse comme méthodologie, mais aussi comme épistémologie, qui permet la production de connaissances par les savoirs locaux, et reconnaît les enfants comme sujets de droits participant à des rassemblements collectifs marqué par la génération. Ainsi, l'apport de l'ethnographie, en tant que méthodologie de recherche avec les enfants, permet de comprendre l'éthos établi / créé par ou en chaque lieu par les personnes qui sont là à travers une intériorisation de la vie et de ses pratiques, participant à la dynamique locale au moment où elle se produit. Le carnaval a lieu pendant une période spécifique de l'année et le mouvement des écoles de samba pour sa préparation se produit également à une périodicité qui n'est pas équivalente à l'année entière (les préparations commencent généralement après le mois d'août de chaque année). Pour cette raison, la temporalité dans la recherche n'est pas un temps linéaire, et il est positionné pour traiter les entrées et les séjours sur le terrain compte tenu de son itinérance. Par conséquent, je suis resté pendant les quatre années du doctorat sur le terrain, en contemplant les permanences (itinérantes) à cette période, qui se sont toujours produites du mois d'août des années 2016, 2017 et 2018 jusqu'aux carnivals de 2017, 2018 et 2019, et au cours de la dernière année (après le carnaval de 2019) malgré avoir terminé les observations, j'ai choisi de ne pas quitter le terrain et de rester en contact avec les sujets. Dans ce mouvement de terrain, la recherche a été conçue essentiellement en trois grands blocs qui concernent le mouvement ethnographique de mes permanences et itinéraires: premier bloc (2016-2017), pour une globalité, prenant en compte la recherche bibliographique et la première entrée sur le terrain pour localiser la place des enfants dans les Ecoles de Samba, qui a eu lieu à travers une insertion dans le carnaval de Florianópolis, et ainsi définir ce qui constituait la recherche en matière secondaire dans les analyses et capturer ce qui serait un champ d'ordre plus local. Le deuxième bloc (2017-2018) a eu lieu grâce à un mouvement d'immersion dans la communauté cartographiée et choisie, qui était à Morro da Caixa par l'école Copa Lord Samba (où plus

d'enfants participant du premier bloc ont été identifiés) avec des réunions fréquentes avec les enfants et aussi les adultes qui ont participé à la recherche, pour la construction du matériel primaire de la recherche, il est devenu évident comment la dynamique locale se produit à partir des projets de l'école de l'enfant et comment les enfants sont insérés et participent dans ce contexte. Le troisième bloc (2018-2019), appelé émergence, raconte le retour du matériel à ceux qui sont devenus des interlocuteurs de la recherche pour approfondir les questions, et donc, je suis retourné sur le terrain pour mettre les dossiers et les notes de terrain en relation avec les enfants et les adultes. améliorer les données et constituer les noyaux, à partir des données ethnographiques. En intériorisant les pratiques des enfants de l'école de Samba, il a été possible de réaliser que la place occupée dans ce contexte est définie par la façon dont ils vivent et partagent une philosophie communautaire, où dans l'expérience avec / du carnaval, ils participent aux activités de l'école de Samba, surtout par une marque générationnelle, dans la composition des familles et des ordres de parenté au sein de la communauté, ils ont donc une relation directe avec l'entrée des enfants dans les projets enfants. Ainsi, l'espace Escola de Samba apparaît comme un producteur de cultures locales et d'éducation des enfants dans un contexte local. L'éducation des enfants, dans ce contexte, est constituée d'éléments et d'aspects spécifiques à ce lieu, fondés par les relations socio-culturelles établies, et sont conçus par l'émergence de / sur le terrain à travers les noyaux constitués à partir des régularités trouvées dans les données et constituaient le troisième bloc de la recherche. Régularités qui affectent directement les aspects dérivés des relations socioculturelles intrinsèques au contexte de l'École de Samba et de sa communauté. Ainsi, l'éducation des enfants à Escola de Samba est organisée dans le contexte par des processus éducatifs répertoriés à travers les noyaux qui découlent des actions de simultanéité et de la position assumée par les sujets dans les relations éducatives, les actions collectives impliquant les enfants, les familles et les communauté, relations générationnelles dans le partage des connaissances placées par la tradition et relations corporelles en relation avec la culture et la tradition. À partir de ces noyaux, j'envisage la possibilité de concevoir, à partir des relations socio-culturelles de l'enfance, une pédagogie à l'école de Samba, qui s'appuie sur les connaissances locales des sujets qui vivent et participent à l'éthos local, mais aussi à partir de la culture et de la tradition. (non statique), le résultat d'une histoire et d'une ascendance marquées par ce lieu et ce territoire. L'éducation des enfants à Escola de Samba provient du savoir, qui est construit par l'expérience communautaire au sein de l'Escola de Samba, et également perçu par les enfants à partir des relations socioculturelles dans lesquelles ils sont insérés. Dans cet ordre, les enfants se rapportent à différentes dimensions d'eux-mêmes et les uns des autres dans la constitution de cette pratique. La pédagogie à Escola de Samba est un processus éducatif en constante évolution, mis en évidence et amélioré par les sujets-enfants-adultes dans la relation et les connaissances situées que les enfants construisent dans la localité de la pratique socioculturelle. Il s'agit donc d'une pédagogie produite sur place.

**Mots-clés:** éducation; les enfances; les enfants; École de Samba; relations socio-culturelles.



## ABSTRACT

The research aims to think about childhood through different educational contexts, considering that in our society there are different forms and places occupied by children and, based on this understanding, the objective was to broaden the vision in the construction of an interdisciplinary study to think and research childhoods and children in their socio-cultural relationships and education. This study is linked to the set of researches of the Research Groups: Nucleus of Studies Life and Care (NUVIC) and the Nucleus of Studies and Research of Education in Early Childhood (NUPEIN). Thus, the main objective of the research is to understand the education of children in the Samba Schools, considering a study of socio-cultural relations in childhood in a traditional carnival community in the city of Florianópolis / SC. Therefore, we sought to identify the participation of children within this context, understanding it as a context that appears as a strong cultural mark in the daily life of communities, in specific locations where children live. It is understood that this study reveals a possibility of looking at children from their cultures and social practices in local educational contexts, which is in line with what Brandão considers (1985) when signaling the need to know the children themselves that is, treating them in a situation. The theoretical concept starts from the studies of Childhood Studies, specifically from the Sociology of Childhood, in the dialogue with Child Anthropology, covering also other areas of knowledge such as geography and philosophy of childhood. Analyzing, still, the recognition of the active condition of children in the construction of the relationships they establish with their world from their own point of view. The methodology used was ethnography, understanding it in its importance for building local knowledge with and about children. Ethnography with children is embraced by cultural and local practices in the context of the Samba School, but also as an epistemology, which allows the production of knowledge by local knowledge, and recognizes children as subjects of rights participating in collective gatherings marked by the generation. Thus, the contribution of ethnography, as a methodology in research with children, allows us to understand the ethos established / created by or in each place by the people who are there through an internalization in life and its practices, participating in the local dynamics at the time when it occurs. Carnival takes place during a specific period in the year and the movement of the Samba Schools for its preparation also occurs at a periodicity that is not equivalent to the whole year (preparations usually start after the month of August of each year). Due to this reason, the temporality in the research is not a linear time, and it is positioned to treat the entries and stays in the field considering its itinerancy. Therefore, I stayed during the four years of my doctorate in the field, contemplating the permanences (itinerant) in that period, which always occurred from the month of August of the years 2016, 2017 and 2018 until the carnivals of 2017, 2018 and 2019, and in the last year (after the carnival of 2019) despite having finished the observations, I choose not to leave the field and remain in contact with the subjects. In this movement of the field, the research was basically designed in three large blocks that concern the ethnographic movement of my permanences and itineraries: first block (2016-2017), for a globality, taking into account the bibliographic research and the first entry in the field to locate the place of children in the Samba Schools, which took place through an insertion in the carnival of Florianópolis, and thus define what constituted research in secondary material in the analyzes and capture what would be a field of order more local. The second block (2017-2018) took place through an immersion movement in the mapped and chosen community, which was at Morro da Caixa by the Escola Lord Samba School Copa Lord (where more children participating from the first block were identified) with frequent meetings with the children and also adults who were part of the research, for the construction of the primary material of the research, it became evident how the local dynamics occur from the school's child projects and how the children are inserted and

participate in this context. The third block (2018-2019), called emersion, tells of the feedback of the material to those who became interlocutors of the research to deepen questions, and thus, I returned to the field to put the records and field notes in relation to children and adults. to improve the data and constitute the nuclei, starting from the ethnographic data. By internalizing the practices of children in the Samba School, it was possible to realize that the place occupied in this context is defined by the way in which they live and share a community ethos, where in the experience with / of carnival, they participate in the activities in the Samba School, above all by a generational brand, in the composition of families and orders of kinship within the community, they therefore have a direct relationship with the entry of children in child projects. Thus, the Escola de Samba space appears as a producer of local cultures and children's education in a local context. The education of children, in this context, is constituted by elements and aspects specific to that place, founded by the established socio-cultural relations, and are designed by the emergence of / in the field through the nuclei constituted from the regularities found in the data and constituted the third block of research. Regularities that directly affect aspects derived from socio-cultural relations intrinsic to the context of the Samba School and its community. Thus, the education of children at Escola de Samba is organized in the context by educational processes listed through the nuclei that derive from simultaneity actions and the position assumed by the subjects in educational relations, collective actions involving children, families and the community, generational relations in the sharing of knowledge placed by tradition and bodily relations in relation to culture and tradition. From these nuclei, I consider the possibility of conceiving, based on socio-cultural relations in childhood, a pedagogy at the Samba School, which is based on the local knowledge of the subjects who live and participate in the local ethos, but also from culture and tradition. (not static), the result of a history and ancestry marked by this place and territory. The education of children at Escola de Samba comes from knowledge, which is built by the community experience within the Escola de Samba, and also perceived by children from the socio-cultural relationships in which they are inserted. In that order, children relate to different dimensions of themselves and each other in the constitution of this practice. Pedagogy at Escola de Samba is a constantly moving education process, being evidenced and enhanced from the subjects-children-adults in the relationship and the situated knowledge that children build in the locality of socio-cultural practice. Therefore, it is a pedagogy produced in the place.

**Keywords:** education; childhoods; children; Samba school; socio-cultural relations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas do levantamento bibliográfico por área de conhecimento .....	77
Quadro 2: Levantamento bibliográfico no Banco de Dados da BDTD e CAPES .....	79
Quadro 3: Nucleação dos dados etnográficos a partir das regularidades do campo.....	210

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exposição O Rio do Samba: resistência e reinvenção .....	25
Figura 2: Mapeamento das localidades de cada Escola de Samba – Florianópolis (SC).....	100
Figura 3: Mapeamento etnográfico das vias de entrada das crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis/SC .....	102
Figura 4: Ala de casais mirins - Ensaio de volta a Praça XV da Embaixada Copa Lord em janeiro de 2017 .....	105
Figura 5: Registro fotográfico do campo – 14/12/2017 .....	109
Figura 6: Vista interna geral da quadra da escola Copa Lord .....	113
Figura 7: Vista interna da estrutura da quadra – camarotes .....	114
Figura 8: Localização do Morro da Caixa – Mont Serrat .....	123
Figura 9: Momento de registro na quadra da escola .....	126
Figura 10: Registro fotográfico do campo – a bandeira, o legado .....	144
Figura 11: Diagrama da Participação das crianças na Escola de Samba .....	145
Figura 12: Crianças e jovens do projeto mirim de casais ajudando na confecção de suas roupas no barracão da escola .....	148
Figura 13: Elementos das dinâmicas locais dos projetos mirins .....	156
Figura 14: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018 .....	157
Figura 15: Registro fotográfico do campo – ensaio do projeto de casais mirins na quadra da escola .	158
Figura 16: Registro fotográfico do campo.....	159
Figura 17: Registro fotográfico do campo – ensaio técnico na passarela Nego Quirido.....	162
Figura 18: Descrição das Crianças Interlocutoras da Pesquisa .....	169
Figura 19: Registro fotográfico do campo – 10/01/2018 .....	170
Figura 20: Registro fotográfico do campo – 10/01/2018 .....	172

Figura 21: Diagrama das relações de parentesco dos sujeitos da pesquisa .....	179
Figura 22: Registro fotográfico de campo – 04/10/2018 .....	190
Figura 23: Desenho da pesquisa na localização dos materiais primários e secundários.....	198
Figura 24: Registro fotográfico do campo – ensaio técnico em 28/01/2018.....	200
Figura 25: Diagramação dos núcleos sobre a organização dos processos educativos na Escola de Samba .....	215
Figura 26: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018.....	216
Figura 27: Registro fotográfico do campo – 16/08/2018.....	220
Figura 28: Registro fotográfico do campo – 30/08/2108.....	221
Figura 29: Registro fotográfico do campo – 30/08/2018.....	223
Figura 30: Registro fotográfico do campo – 14/12/2017.....	228
Figura 31: Registro fotográfico do campo – 30/08/2018.....	229
Figura 32: Registro fotográfico do campo – 13/09/2018.....	230
Figura 33: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018.....	231
Figura 34: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018.....	233
Figura 35: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018.....	237
Figura 36: Registro fotográfico do campo – 29/11/2017 .....	239
Figura 37: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018.....	249
Figura 38: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018.....	255
Figura 39: Registro fotográfico do campo – 13/09/2018.....	266
Figura 40: Registro fotográfico do campo – 14/12/2019.....	268

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LIESF – Liga das Escolas de Samba de Florianópolis

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

NUVIC – Núcleo de Estudos Vida e Cuidado

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO ENREDO.....	22
ATRAVESSAMENTOS E ALINHAMENTOS MEUS: DA FEITURA DE UM PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO À ESCOLHA DE PESQUISAR AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA .....	26
AS LINHAS DA PESQUISA E O DELINEAMENTO DAS INTENÇÕES .....	33
ALINHAMENTO DOS CAMINHOS PARA A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA: AS LINHAS DO TEXTO .....	36
O ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA E A RELAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO .....	40
DE QUAIS INFÂNCIAS ESTAMOS FALANDO?.....	46
AS CRIANÇAS SÃO IMPORTANTES E SEM IMPORTÂNCIA: TRAÇADOS PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O PENSAR SOBRE AS INFÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA .....	51
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS OUTROS: A PESQUISA EM CONTEXTOS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTERSECCIONADA PELA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA .....	56
CULTURAS E SABER LOCAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS .....	61
A EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM AS DIFERENTES CULTURAS .....	69
<b>1   INSERÇÃO: “A CONCENTRAÇÃO” .....</b>	<b>73</b>
1.1 O LUGAR QUE AS CRIANÇAS OCUPARAM HISTORICAMENTE NAS ESCOLAS DE SAMBA: LEVANTAMENTO DE BIBLIOGRAFIAS.....	75
1.1.1 Aspectos históricos sobre a participação da criança nas Escolas de Samba .....	87
1.1.2 Breves considerações sobre a formação das primeiras Escolas de Samba em Florianópolis: negação e invisibilidade social e cultural .....	91
1.2 TEM CRIANÇA NO SAMBA? MAPEAMENTO ETNOGRÁFICO SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DE SAMBA DE FLORIANOPOLIS.....	95
1.2.1 O <i>primeiro</i> encontro com o Campo: entre o familiar e o estranho .....	96
1.2.2 Análise global sobre as vias de entrada e participação das crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis .....	99
<b>2   IMERSÃO: “O DESFILE” .....</b>	<b>108</b>

2.1 A CHEGADA AO MORRO DA CAIXA: DELIMITAÇÃO DO CAMPO NA ETNOGRAFIA.....	111
2.1.1 O território da Escola de Samba.....	121
2.2 O APRIMORAMENTO DO FAZER ETNOGRÁFICO PELO ENCONTRO COM O CAMPO: SOBRE O TEMPO, AS RELAÇÕES E AS ESCOLHA DAS TÉCNICAS E RECURSOS NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA .....	126
2.3 OS PROJETOS MIRINS NA ESCOLA SAMBA .....	133
2.3.1 Como surgem e se organizam os Projetos Mirins na Escola de Samba.....	134
2.3.2 Os Projetos Mirins como via de participação e educação das crianças na cultura local pela Escola de Samba.....	144
2.3.3 As dinâmicas locais dos/nos projetos mirins: localização dos elementos que configuram a Escola de Samba num contexto educativo.....	148
2.4 AS CRIANÇAS DO MORRO DA CAIXA: OS MENINOS E AS MENINAS “INTERLOCUTORES” DA PESQUISA E AS DIFERENTES INTERSECÇÕES QUE OS TRANSVERSALIZAM NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS .....	162
2.4.1 As crianças do Morro da caixa, as crianças da Embaixada Copa Lord: quem são as interlocutoras da pesquisa?.....	165
2.4.2 Comunidade, relações geracionais e as crianças na relação com a Escola de Samba	170
2.4.3 “Ele contava e a gente ficava imaginando como era” ... Um passado que (re)vive nas palavras: Conhecimento e Experiência transmitidos na relação entre gerações .....	182
<b>3 EMERSÃO: “A DISPERSÃO” .....</b>	<b>189</b>
3.1 EMERGIR DA PESQUISA .....	191
3.2 O APRIMORAMENTO DO MATERIAL PRIMÁRIO NA RELAÇÃO COM O CAMPO E COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	195
3.3 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA.....	200
3.3.1 A organização dos processos educativos em contexto na educação das crianças na Escola de Samba: nucleação dos dados da pesquisa .....	208
<b>3.3.1.1 A simultaneidade das ações nas relações em contexto: adulto-criança, criança-criança, criança-espaco-materialidades .....</b>	<b>216</b>



3.3.1.2	Ações de coletividade na estruturação das relações educativas na Escola de Samba: crianças, comunidade e família .....	226
3.3.1.3	O compartilhamento do conhecimento colocado pela tradição: as relações geracionais e a participação das crianças na prática social e cultural comunitária .....	237
3.3.1.4	O corpo na relação educativa através da dança: educação, cultura e tradição ...	249
<b>O FIM DE MAIS UM CARNAVAL: A APURAÇÃO.....</b>		<b>265</b>
DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA À UMA PEDAGOGIA NAS ESCOLAS DE SAMBA.....		270
“ATÉ AMANHÃ! ATÉ JÁ! ATÉ LOGO!” .....		280
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>281</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>295</b>
APÊNDICE A – NOTA DE CAMPO.....		295
<b>ANEXOS .....</b>		<b>307</b>
ANEXO A: PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....		307
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS.....		310
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ADULTOS ENTREVISTADOS.....		313
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS COODERNADORES DOS PROJETOS MIRINS.....		319
ANEXO E: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA .....		322



**APRESENTAÇÃO DO ENREDO**

Eu poderia<sup>1</sup> começar de diferentes formas, bem como poderia escrever este texto partindo de um padrão acadêmico, no entanto, escolho romper com algumas lógicas. Escolho deixar que a pesquisa, o campo e seus sujeitos escrevam comigo. A pesquisa é feita de escolhas, as quais dizem muito da minha posição de pesquisadora, e, romper com tais padrões é uma posição de defesa feita pela Etnografia<sup>2</sup> e que me coloca em outra posição de sujeito na pesquisa, deslocando-me dos modos mais tradicionais de produção de conhecimento para dar ênfase aos sujeitos, seus saberes em contextos locais

Falo de samba, de carnaval, de Escola de Samba<sup>3</sup>, falo do povo negro, de comunidades com seus becos e vielas, falo de crianças, falo de coisas, lugares e pessoas consideradas por muitos como “desimportantes”. Escolho compor-me pelo o que Manoel de Barros (2010) chamaria de uma “apanhadora de desperdícios”, assim me faço dando respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes<sup>4</sup>. Porém, considerados desimportantes diante de uma lógica colonizadora enraizada na sociedade, da qual tento aqui estabelecer uma relação de

---

<sup>1</sup> Minha opção nesta escrita é escrever na primeira pessoa do singular, mesmo reconhecendo que escrever faz-se por diversas mãos e olhares que compuseram esta pesquisa, porém escolho por acreditar numa escrita que busca aproximação e não uma generalização que muito ocorre quando se usa outras pessoas gramaticais ou pessoas do discurso.

<sup>2</sup> Por sua presença neste texto, escolho a grafia em letra maiúscula.

<sup>3</sup> Ressalto que, no decorrer do texto, escolhi grafar Escola de Samba em maiúsculo por firmar a importância e multiplicidade desse lugar. E, ainda, em alguns momentos aparecerá a grafia Escolas de Samba, quando se referir ao contexto geral desse universo, considerando suas complexidades e composições.

<sup>4</sup> Pelas mãos da poesia:

**O apanhador de desperdícios**

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

típo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2010, p. 13)

resistência por uma afirmação da importância social e cultural dessas coisas, desses seres e desses lugares e por um movimento de reconhecimento.

A *apresentação do enredo* refere-se a explicitar o que compõe este texto, uma pesquisa sobre as crianças e sua educação na Escola de Samba, compondo um estudo das relações socioculturais<sup>5</sup> em uma comunidade localizada no centro de Florianópolis/SC, o Morro da Caixa e sua Escola de Samba Embaixada Copa Lord. Nesse sentido, o texto divide-se em cinco partes (desde a introdução até a conclusão) em que a estrutura foi desenhada seguindo o movimento da pesquisa e do campo, e os títulos escolhidos, fazem uma analogia aos períodos de uma Escola de Samba antes, durante e depois do carnaval.

Quando inicio este texto anunciando a *apresentação do enredo*, refiro-me ao fato de que quando uma Escola de Samba inicia seus preparativos para o carnaval, a primeira ação é apresentar um enredo. Em seu campo semântico, o enredo é usado para designar todos os eventos de uma história, compõe-se de uma sucessão de ações e acontecimentos de uma narrativa de ficção ou mesmo um simples fato. O enredo na Escola de Samba é o desenvolvimento de um tema que a escola apresenta na avenida em forma de produto final: o desfile. Por outras palavras, “um enredo é o fio condutor da produção e da montagem de um desfile carnavalesco na avenida.” (BLASS, 2007, p. 49). De tal modo, afirmo que,

Um enredo se compõe de “pedaços”, ou partes, da narrativa a ser codificada através de imagens e sons. Por isso, é decomposto para a produção artística, mas as suas partes são recompostas e articuladas entre si na montagem final do desfile, garantindo a evolução da escola de samba na sua apresentação na avenida (BLASS, 2007, p. 50)  
Grifos da autora.

Componho esta parte introdutória do trabalho revelando um enredo, ou seja, apresentando a temática central da pesquisa, mostrando os caminhos epistemológicos e metodológicos, as construções e desconstruções para chegar nela, onde em muitos momentos foi necessário decompor as partes para articulá-las ao final. Dessa maneira, evidenciarei de onde parto, tanto conceitual e metodologicamente, quanto fisicamente, apresentando um enredo sobre a *educação das crianças na Escola de Samba a partir de um estudo sobre as relações socioculturais*. Traçado feito por uma análise inicial de uma globalidade do/no carnaval de Florianópolis/SC e posteriormente por uma entrada em âmbito local pela comunidade do Morro

---

<sup>5</sup> O conceito encontra-se alinhado na pesquisa pelo conceito de cultura, que se encontra amparado por referenciais teóricos do campo da Antropologia. No âmbito da pesquisa, sublinha-se a importância desse conceito como um contributo importante para pensar a educação na relação com as crianças.

da Caixa, e pela Escola de Samba Embaixada Copa Lord, em que adultos e principalmente crianças fizeram-se participantes e interlocutores na pesquisa.

Escrevo este texto ao som de Cartola, Paulinho da Viola, Nelson Sargento, e tantos sambas e compositores que também escreveram e versaram sobre tantas coisas importantes, e que me compõem na linha da vida, dizendo-me que “eu sou o samba, a voz do morro sou eu mesmo sim senhor quero mostrar ao mundo que tenho valor.” (JESUS – Zé Ketí, 1952).

Eis aqui uma pesquisa tecendo e contando um enredo sobre crianças, infâncias, Escola de Samba e educação.

Quem me vê sempre parado, distante,  
Garante que eu não sei sambar,  
Tou me guardando pra quando o carnaval chegar. (BUARQUE, 1972).

Figura 1: Exposição O Rio do Samba: resistência e reinvenção



Fonte: arquivo pessoal – visita ao Museu de Arte do Rio, em 18/09/2018.

## ATRAVESSAMENTOS E ALINHAMENTOS MEUS: DA FEITURA DE UM PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO À ESCOLHA DE PESQUISAR AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA

Antes de iniciar o que já foi iniciado, quero dizer por onde componho minha escrita, ou de onde parto para ela. Entendo que, escrever uma Etnografia é interpretar e compor uma escrita de tudo aquilo que (eu e os sujeitos) significamos em campo e no processo. Os atravessamentos e alinhamentos vão sendo agora colocados no papel, num exercício de não trazer minhas verdades, mas do que coloca Kohan (2003): transformar a relação que tenho com as minhas supostas verdades e comigo mesma. Dessa forma, antes de falar sobre um percurso traçado e pelo qual fui transformada e modificada nas e pelas experiências e relações com outro, quero abrir um parêntese para a citação de Kohan (2003) que traduz o que foi esse processo pelo qual fui atravessada:

A experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa. Uma experiência intensa, importante, desejável, supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica, que a antecede. A experiência de escrever este livro (esta tese) pressupõe essa forma de verdade. Mais ainda, dela necessita. Não estamos dispostos a depreciar ou a renunciar a uma tal verdade. Não obstante, a experiência da escrita a transcende, a esquivava, a evita e, em seu sentido mais importante, a coloca em questão, a ameaça, modifica nossa relação com essa verdade e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever. (KOHAN, 2003, p. 17)

Eis que me coloco a posicionar por onde me fiz em percurso acadêmico, mas também de vida, para dizer (ou justificar) minhas concepções e alinhamentos teóricos, e, o porquê desta investigação.

O processo de pesquisar sempre esteve presente em meu percurso acadêmico, e o adensamento na pesquisa com crianças aconteceu desde o início do curso de Pedagogia, desta universidade, em 2005 quando entrei na graduação. Professora, pesquisadora, atravessada pelas questões da infância e pelos contornos que dela se desdobram, entendo que construí, até o momento, uma trajetória de pesquisa imbricada e implicada em minha própria trajetória de vida, apreendendo que a pesquisadora não se separa do humano. Desde a graduação, entre monografia e pesquisa em nível de iniciação científica aproximei-me não somente de como ser uma pesquisadora, mas também do meu, hoje, objeto de estudo principal: as crianças e suas infâncias. Objeto que se tornou central também em minha atuação profissional, através da

docência na Educação Infantil, atuando como professora da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC.

Enquanto pesquisadora, minha principal inscrição ocorre pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN<sup>6</sup>, grupo que faço parte, e subsidiou minha formação na área e de onde parto com minhas concepções iniciais em torno da infância e das crianças, ocorridas desde o início do meu mestrado, período que realizei uma pesquisa em torno da docência com bebês. Nesta pesquisa<sup>7</sup>, adenso conceitualmente a docência na Educação Infantil com bebês, considerando os referenciais da Pedagogia da Infância<sup>8</sup>, que toma como objeto de preocupação as próprias crianças no âmbito das relações que estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura.

É por esse caminho que afirmo e afinio meu interesse e compromisso com/pela área da educação e infância, bem como, o de estudar as relações e teias que compõem a vida das crianças. O que perpassa pela docência nas instituições educativas, mas também se alinha com outros modos e lugares de educação nos quais as crianças estão inseridas na sociedade, ou seja, diferentes contextos que também compõem a vida delas e agora, em nível de doutorado, investiguei partindo de um estudo sobre a educação das crianças na Escola de Samba.

Meu propósito de pesquisa alinha-se com construções conceituais do NUPEIN no que diz respeito a um movimento investigativo em interlocução com os pontos de vista das crianças, num exercício metodológico de conhecer as crianças por elas próprias e por suas manifestações, e nesse sentido, pautar o estudo em metodologias de pesquisa que contemplam a participação das crianças. Esse movimento, iniciado em 2000 neste núcleo de pesquisa, concerne a emergência de um novo paradigma teórico no interior dos estudos sociais da infância, fundado em alguns pressupostos, como o de abrir espaço para a voz das crianças nas pesquisas.

---

<sup>6</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, fundado em 1991, tem como finalidade consolidar um espaço de estudos e pesquisas sobre a educação da pequena infância, que possibilite a produção de conhecimento na área, a definição de indicadores que subsidiem as políticas educacionais em diferentes instâncias e auxiliem a reflexão acerca dos cursos de formação de profissionais para atuar no âmbito da educação infantil. Os estudos e pesquisas do grupo têm trazido a compreensão cada vez mais abrangente a respeito da infância como uma fase da vida dotada de especificidade, em consequência, tem tido o esforço em pensar propostas educativas que atendam às necessidades da especificidade de ser criança e orientem a organização de espaços e tempos educacionais propícios a tal finalidade. Informações disponíveis em: <https://nupein.ced.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 11 jan 2020.

<sup>7</sup> DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem as especificidades da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 10 jan.2019.

<sup>8</sup> ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251307>. Acesso em: 10 jan 2019.

Por aqui construí meus aportes teóricos e minhas construções conceituais e que se fizeram, também, pelo cruzamento com outros lugares de interlocuções. Igualmente, pensando em um segundo alinhamento que pretendia problematizar a infância e as crianças em outros contextos de educação, insiro-me, doutorado em 2016, no Núcleo de Estudos Vida e Cuidado – NUVIC<sup>9</sup>. Entendo que a trajetória de pesquisas do grupo alinham-se ao meu propósito atual, contribuindo para pensar esses outros espaços, lugares e territórios, às vezes não tão comuns na pesquisa com crianças, mas que também definem seus modos de vida, sobretudo através do estudo e utilização da Etnografia enquanto metodologia significativa no desenvolvimento das pesquisas com crianças, a qual auxilia no adensamento sobre os modos que temos para conhecê-las em seus contextos locais, sociais e culturais.

Nesses atravessamentos e alinhamentos chego nesta investigação sobre *a educação das crianças na Escola de Samba*. Uma pesquisa que me desafia enquanto pesquisadora, mas também enquanto pessoa. Desafia porque saio, de certa forma, da minha zona de conforto (as instituições de educação) e porque entro em outra zona desconhecida para mim enquanto lugar de pesquisa, mas muito conhecida sob o aspecto pessoal. E para dizer desse meu engajamento pessoal na Escola de Samba e de que forma o carnaval me atravessa escolho esta passagem de Manoel de Barros: “[...] Hoje estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora estou quando infante.” (BARROS, 2010a, p. 133).

Antes da minha relação com o carnaval quero demarcar: fui uma criança que cresceu no Morro, primeiro no Morro da Queimada e depois, onde vivo até hoje, no Morro do 25, de onde carrego comigo marcas sociais e culturais que estes lugares me formaram.

O carnaval faz parte da minha vida, e faz parte porque fui uma criança que gostava dele, uma criança que assistia aos desfiles na passarela do samba levada pela avó, uma criança que queria desfilar, mas não tinha a permissão para tal (pois minha avó achava que poderia me perder no meio de tanta gente desfilando). Lembro-me, como se fosse hoje, eu pegando o ônibus da Agrônômica até o Centro da cidade, acompanhada por minha avó Helena. Era sábado de carnaval e eu já estava ansiosa por chegar à passarela para conseguir pegar um bom lugar no

---

<sup>9</sup> O NUVIC - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências tem sua origem no ano de 2003, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com principal objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre as violências que acometem crianças e adolescentes. Desde 2010, o núcleo dedica-se a uma agenda de pesquisa (guarda-chuva) que tem como centralidade conhecer as infâncias em contextos não formais de educação. Informações disponíveis em:

<https://www.facebook.com/UFSCNUVIC/>. Acesso em: 22 jan 2019.

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9250751163779369#identificacao>. Acesso em: 22 jan 2019.



alambrado e conseguir ver o desfile. Na época (final dos anos 80) a passarela ainda não possuía uma estrutura com todas as arquibancadas construídas, então, uma parte de acesso para assistir ao desfile era feita de alambrados de arame onde as pessoas aglomeravam-se subindo para conseguir ter uma visão das Escolas de Samba desfilando. Lembro de chegar cedo para pegar um espaço de boa visão (considerando meu tamanho na época), já que nesse lugar o acesso para assistir era gratuito, e quando não conseguia uma boa visibilidade ficava contando com a gentileza de alguém me pegar no cavalinho ou me deixar passar para a frente. Lembro também do chão de barro, então, se chovesse a lama tomava conta de nossos pés, mas isso não me tirava a vontade e a alegria de ir todos os anos para assistir e apreciar o colorido das fantasias, o batuque das baterias e o que eu mais gostava de ver: os carros alegóricos. Lembro da demora que eram os intervalos entre uma escola e outra, por vezes demorando mais de meia hora para a próxima entrar na avenida (hoje isso não acontece por conta da transmissão nas redes de televisão). Sim, o colorido do espetáculo tenho na memória até hoje, era o que me chamava atenção, ou talvez, essa relação com as cores não seria somente uma redução à impressão visual, mas como fala René Scherér (2009) seria “afetar todos os sentidos” (p. 111). Talvez, rememorando isso hoje, para mim o colorido do desfile tivesse um sentido porque a “cor é um espetáculo, uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura.” (SCHERÉR, 2009, p. 111).

Investigar as Escolas de Samba e suas comunidades é uma aproximação do lugar que vivi a infância (mesmo não desfilando) e vivo até hoje, e também uma possibilidade de enxergar agora por outras lentes. A Escola de Samba aparece-me, hoje, como um lugar no qual circundo, convivo, faço parte, e integro-me enquanto pessoa que participa e trabalha nesse contexto. Sim, aquela vontade da infância em fazer parte da Escola de Samba no desfile concretizou-se quando cresci. Mais ou menos aos 16 anos, passo a desfilhar em alas comerciais (onde se compra a sua fantasia), passei a frequentar os ensaios das escolas, indo nas quadras e eventos no período pré-carnaval, já que quando criança minha inserção resumia-se a assistir ao desfile na avenida. Nessa época, início dos anos 2000, a passarela já tinha a estrutura de hoje, não havendo mais os alambrados que eu me debruçava quando criança e nem as lamas nos pés. Agora há arquibancadas construídas, porém, o acesso para assistir já não é gratuito, pois com a construção das arquibancadas, todo o acesso à passarela de samba Nego Quirido<sup>10</sup> passa a ser cobrado no dia do desfile (que acontece no sábado de carnaval).

---

<sup>10</sup> Foi inaugurada em 1989 na gestão do prefeito Edison Andrino. Seu nome original seria *Passarela Pedro Medeiros*, em homenagem ao vereador Pedro Medeiros. No entanto, preferiu-se, mais tarde, homenagear alguém que tivesse alguma relação direta com o Carnaval, daí a passarela ganhou o nome de Juventino João dos Santos

Contudo, não me contentando em participar apenas nas alas comerciais acabo entrando como ritmista na bateria, passo então a tocar um instrumento chamado chocalho, e devo dizer que é uma das coisas que mais sinto prazer em fazer hoje. Logo adiante, assumo o cargo de diretora de bateria, coordenando o naipe<sup>11</sup> de chocalhos, posição que estou até hoje<sup>12</sup>, e da qual, no desenvolvimento desta pesquisa, tive que me desdobrar para dar conta, pois muitas vezes o calendário das atividades da minha escola coincidia com a da escola pesquisada. Ressalto que, no período do carnaval, eu trabalho nas atividades referentes à bateria da escola (dando oficinas aos novos(as) ritmistas, auxiliando nos ensaios, na formação e nos trabalhos da bateria).

É por essa condição que falo sobre olhar esse lugar agora por outras lentes. Considero minha proximidade com as Escolas de Samba positiva por um lado, pois, já tendo uma leitura desse lugar, conhecendo o carnaval da cidade, as pessoas e a história, isso me colocou na pesquisa um passo adiante no reconhecimento dessas questões mais gerais e iniciais. É importante considerar que a proximidade com o campo de pesquisa (por mais que eu não tenha feito a pesquisa na escola da qual pertencço hoje) reposiciona-me também para um outro lugar, e precisei a todo momento repensar meu olhar já muito acostumado, para também poder estranhá-lo.

Passo a apreender, inicialmente, *o lugar que as crianças ocupam no contexto das Escolas de Samba* movida por grandes impulsos, no intuito de contribuir com a área dos estudos sobre as crianças e suas infâncias, sobretudo acerca da perspectiva de olhar para elas e em seus contextos locais, entendendo que dessa maneira teremos elementos para efetivamente conhecê-las em suas culturas próprias.

Justamente pela minha inscrição nesse lugar, ao longo de muitos anos, ampliei minha percepção (movida por um olhar a partir da minha posição de pesquisadora na área da infância) acerca das crianças que integravam as atividades nas Escolas de Samba, e isso me chamava a atenção, chegando a cogitar que seria um propício campo para pesquisar as crianças. E nesse momento (que se dá quando termino o mestrado e fico quatro anos afastada da academia atuando como professora na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC), também me deparo com outras pesquisas dessa ordem, em especial com estudos sobre as crianças nos terreiros, o qual me ampliou outras formas e lugares de conhecer mais sobre as

---

Machado um sambista da cidade, fundador da Escola de Samba Copa Lord. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Passarela\\_Nego\\_Quirido](https://pt.wikipedia.org/wiki/Passarela_Nego_Quirido). Acesso em: 20 jan. 2019.

<sup>11</sup> O naipe dentro de uma bateria de Escola de Samba refere-se ao conjunto de pessoas que tocam um determinado instrumento, por exemplo, naipe de chocalho, naipe de caixas, naipe de tamborins.

<sup>12</sup> Minha trajetória em bateria inicia-se na Escola de Samba União da Ilha da Magia e posteriormente passo a integrar a escola Os Protegidos da Princesa.

infâncias e a educação das crianças. Através dessa construção conceitual e também empírica, fui concebendo a Escola de Samba e sua comunidade em um possível campo para uma pesquisa sobre/com as crianças e sua educação em contextos locais, sociais e culturais que circulam.

Pensando em minha trajetória, acredito ter-me perdido e encontrado milhares de vezes, concebendo que esse é o chão de quem faz pesquisa, embora muitas vezes esse chão pareça não existir. Digo isso para justificar, talvez para mim mesma, onde chego agora com esta pesquisa. E nesse andar, percebo que o chão percorrido não foi construído num acaso, mas sim em uma coerência epistemológica mantida até aqui, e parte de minha própria inscrição enquanto profissional e pesquisadora da área da infância, perpassada por lugares e pessoas que também me constituíram nesse caminhar. Lugares que nos indagam e se posicionam diante de nós mesmas. Esta pesquisa situa-se nesses lugares, nesses pensamentos, nessas e por essas concepções, convicções e defesas, nessas outras vozes que me compuseram, encontros e desencontros com os outros sujeitos (crianças e adultos) seja na academia, nas instituições educativas ou em outros contextos; os socioculturais que habitamos, ou seja, os diferentes contextos compositivos de nossas vidas. Acredito que, por esse caminho entrelaçado, compus e componho minha escrita e também esta pesquisa etnográfica com as crianças na Escola de Samba.

Na pesquisa sempre buscamos por temas que nos aproximem de nós mesmas, ou, ao menos tentamos. Não me isento desse movimento, e nesse ponto Marques (1997, p. 92) assinala que pesquisar “sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição e sublimação de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente da razão.”

Nesse percurso de busca por respostas, considero ainda as palavras de Marques (1997, p. 115), ao apontar que o pesquisador necessita “de sua própria bússola e de saber o que procura”. Diante disso, se minha intenção no mestrado foi aprofundar os estudos sobre a docência com crianças pequenas, no doutorado coloco-me a pensar outros lugares de educação nos quais as crianças inserem-se e produzem suas infâncias.

Nessa perspectiva, reafirmo de onde parto para justificar e delimitar os pressupostos que me ancoram para iniciar esta investigação. Os quais vêm justamente da minha trajetória em fazer parte do grupo de pesquisa NUPEIN, e aportam também este estudo para pensar as crianças. Inscrevo-me, neste momento, pelas pesquisas dedicadas em trazer as perspectivas das crianças em diferentes construções das infâncias, sob a luz de algumas pesquisas realizadas pelo NUPEIN (ARENHART, 2003; MUBARAC SOBRINHO, 2009; PAULA, 2014 e NAZÁRIO,

2014) que ampliaram a reflexão sobre a educação das crianças conduzindo para uma diversidade das infâncias. Nesse conjunto, localizo minhas intenções de pesquisa e insiro-me ao pesquisar as crianças na Escola de Samba. Uma pesquisa que visou dialogar com a educação das crianças promovendo uma ampliação para pensar as relações educativas em outros contextos, o que vai ao encontro do que Rocha e Buss-Simão apresentam quanto a recentes pesquisas na área da educação.

A preocupação com o conhecimento de contextos sociais e culturais, que constituem a infância para além das instituições educativas, vem responder a uma lacuna na área da educação da infância e é coerente com as perspectivas teóricas e críticas, com base histórico-cultural, que passam a representar uma tendência recente na produção. Essa tendência vem permitindo uma compreensão mais articulada das determinações estruturais sob a configuração concreta que assumem as relações educativas (no sentido objetivo e subjetivo), uma vez que não se restringem aos processos pedagógicos e de ensino como processos autônomos e independentes da relação política e social, principalmente dirigidos a sujeitos anônimos e silenciados. (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 09)

Nessa ordem, destaco que as concepções em torno da infância e educação partem sobremaneira dos contributos da Pedagogia da Infância, os quais compuseram esse caminhar pelo campo e o pensar as crianças e sua educação. Entendendo a necessidade posta por essa conceituação e que tange o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos determinados pelas condições sociais, as quais conformam um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, ou seja, bases culturais que constituem sua experiência social (ROCHA, 1999).

O esforço consiste em estabelecer uma pedagogia que tome a infância como pressuposto e que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2017, p. 91)

No cruzamento com as contribuições da Sociologia da Infância, os estudos do NUPEIN indicaram um entendimento em torno da criança, reconhecendo-as com estatuto de sujeitos de direitos e atores sociais, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e construtores das realidades sociais onde se inserem (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004) defendendo o estudo da criança por direito próprio, e não por um vir a ser. Nesse entrelaço, as pesquisas urgiam um movimento de escuta das crianças, reconhecendo-as como informantes privilegiadas de seus mundos de vida. De acordo com Eloisa Acires Candal Rocha

[...] A ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. Não nos parece que o pressuposto da necessidade de *dar voz* às crianças seja que elas produzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. (ROCHA, 2008, p. 46)  
Grifos da autora.

As construções conceituais apresentadas e a feitura de meu percurso (acadêmico, mas também profissional, pessoal e de vida) posicionou meu olhar e meu entendimento sobre as crianças, o campo da infância e a educação. É desse lugar, um lugar posicionado de mulher, professora, pesquisadora, ritmista e diretora de bateria que sigo na pesquisa. E, para findar essa parte, deixo uma passagem de Manoel de Barros (2015), que frequentemente utilizo, pois me coloca a pensar sobre os quintais que brincamos, sobre os lugares que habitamos e ocupamos, sobre a intimidade construída nas relações que estabelecemos (com os lugares, as pessoas, os objetos). E o quanto tudo isso nos move e mobiliza, também, no movimento da pesquisa:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.  
A gente só descobre isso depois de grande.  
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.  
Há de ser como acontece com o amor.  
Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo.  
Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p. 151)

Esse é meu quintal, e por aqui sigo...

## AS LINHAS DA PESQUISA E O DELINEAMENTO DAS INTENÇÕES

A pesquisa parte de pensar as infâncias por outros lugares, em especial, nos contextos locais, buscando diferentes espaços de interlocução com as crianças para uma compreensão mais alargada em torno da infância e de sua educação. Com isso, ancorada em minha inscrição nos estudos da Antropologia e considerando a Etnografia como metodologia importante na investigação com crianças, também perspectivo no trabalho atribuir uma reflexão sobre a Etnografia como metodologia que permite uma construção de saberes locais com e sobre as

crianças. Nesse sentido, escolho a Escola de Samba para um reconhecimento em torno das infâncias e das crianças que vivem e circulam nos mais diferentes espaços e territórios da sociedade. De tal modo, a Escola de Samba surge como um lugar ocupado também pelas crianças que dela participam, um lugar marcado por uma cultura local e composto por pessoas que se constituíram nesse contexto sociocultural<sup>13</sup>.

Apresentarei aqui as intenções da pesquisa, para localizar por quais caminhos o texto andou, ou seja, quais linhas foram traçadas nessa construção epistemológica e metodológica. E em seguida exporei sobre o campo e como foi delineado na composição da pesquisa.

Destaco que a metodologia não ocupará um capítulo específico, mas, percorrerá todo o texto num esforço de delimitar a Etnografia também por um caráter epistemológico que ela assume nessa construção. Igualmente, o campo, os sujeitos (crianças e adultos) e todos os elementos que compõe esta pesquisa serão apresentados no tempo ocorrido da pesquisa, ou seja, opto aqui em não fragmentar os elementos da investigação (ou fragmentar o menos possível), mas sim apresentá-los e descrevê-los na medida em que surgiram no movimento da própria pesquisa. Nesse sentido, o empenho é oferecer um texto etnográfico que defina o mais fielmente possível essas linhas que se conectam. E aqui me aproximo das considerações de Ingold (2015) quando destaca: uma coisa é observar o que está acontecendo e outra bem diferente é descrever, o autor diz que “etnógrafos observam no campo, mas retiram-se dele no estudo para descrever.” (INGOLD, 2015, p.320). Delineando que,

O verdadeiro problema com a etnografia, então, não reside na suposta contradição entre participação e observação, que é uma quimera, mas na desconexão da arte da descrição da prática observacional. Sugiro que uma maneira de reconectá-las possa ser pensar a descrição em primeiro lugar como um processo não de composição verbal, mas de fazer-linha. (INGOLD, 2015, p. 320)

Portanto, a estrutura do texto conteve pensar as linhas que se conectaram sem se desconectar do campo para a descrição, ou ainda, sendo elaborado pensando num desenho, no sentido do que pontua Ingold: “a linha desenhada pode desdobrar-se de uma maneira que responde ao seu meio temporal e espacial imediato, tendo em conta a sua própria continuidade e não a totalidade da composição.” (2015, p. 315).

A partir de uma questão central referente a identificar **como ocorre a educação das crianças na Escola de Samba**, a pesquisa delineou-se inicialmente para mim, cujo primeiro

---

<sup>13</sup> Entendendo sociocultural enquanto processos relacionados aos aspectos sociais e culturais de uma comunidade ou sociedade, relacionando-se com elementos que podem servir tanto para organizar a vida comunitária como para dar-lhe significado.

momento foi *compreender que lugar ocupavam as crianças dentro do contexto do carnaval*, o qual aparece enquanto marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas das quais as crianças também fazem parte, em especial, por meio das atividades vinculadas à organização das Escolas de Samba do município de Florianópolis/SC. Dessa intenção inicial, passei a identificar *a participação das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis e a forma que estes lugares se organizam para/com elas*, localizando as crianças no carnaval da cidade.

Após identificado e localizado os lugares ocupados pelas crianças (os quais serão visitados no decorrer da pesquisa), outras questões de pesquisa acenderam para então pensar sobre a temática central que é **a educação das crianças na Escola de Samba**. Dessa forma, foi possível aproximar-se da intenção central da investigação: **pelo estudo das relações socioculturais na infância identificar de que forma acontece e se organiza a educação das crianças na Escola de Samba**. De tal modo, fui também atravessada por algumas outras questões que visaram: compreender como as crianças chegam na Escola de Samba e de que forma e por quais vias e locais acontecem sua inserção nesse contexto sociocultural; conhecer qual o lugar ocupado pelas crianças e de que forma ocorre a participação na cultura local na comunidade da Escola de Samba; abarcar como esse contexto atua na educação das crianças e identificar como os processos educativos são organizados.

Destaco que a construção das linhas da pesquisa, ou de um enredo, não se pauta na centralidade de um objetivo, e por isso opto por usar o termo intenção de pesquisa, defendendo que o trabalho não se fecha em objetivos, mas que principia intenções iniciais e questões primeiras, e pelo adensamento do campo abre-se em posicionamentos e reformulações, quando necessárias. Faço isso entendendo que uma Etnografia é construída numa relação entre o campo e os sujeitos, os quais também delimitam a própria pesquisa. Essas linhas traçadas por intenções e questões, são resultado da construção desse enredo de uma Etnografia elaborada com o campo e com os sujeitos da pesquisa, onde se partiu, como já destacado, da centralidade de investigar a educação das crianças na Escola de Samba. Desse modo, tracei aqui os pontos centrais e adjacentes pelos quais esta pesquisa foi construída, e constituída no/pelo cruzamento com aperfeiçoamentos teóricos e metodológicos delineados e alinhados nesse processo.

Dessa forma, as linhas foram costuradas e desenhadas em processo!

## ALINHAMENTO DOS CAMINHOS PARA A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA: AS LINHAS DO TEXTO

Concordo com Gerber (2015) quando diz ser no campo que emergem as afetações condicionantes de nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas. Sendo assim, a Etnografia só será possível em uma afinação com esse campo, construída e constituída por esse lugar, tendo a observação pautada na minha inscrição de pesquisadora, ou seja, uma proximidade que além de física precisa ser social. E foi por essa via que a aproximação com o campo escolhido estabeleceu uma cumplicidade com outros sujeitos presentes e na medida que permitiam acesso aos espaços de convivência, consentiam igualmente, que as questões de pesquisa aparecessem no processo da investigação.

A fim de apresentar o enredo do trabalho para localizar a leitura do texto, apresento como foi construído e pensado, a composição e os contornos do próprio campo de pesquisa, para posteriormente nos próximos blocos aprofundar as questões até aqui levantadas e anunciadas.

O campo foi localizado primeiramente por uma aproximação num âmbito global no/pelo carnaval de Florianópolis/SC, através dos ensaios gerais das Escolas de Samba, acontecidos entre o segundo semestre de 2016 e o carnaval de 2017, objetivando observar a circulação das crianças e de que forma participavam desse/nesse movimento. Revelando uma presença maciça das crianças nas atividades das Escolas de Samba, e dessa globalidade meu interesse posterior seria o de localizar o campo para entrar com a pesquisa em um plano de localidade, partindo do global para a relação com o local, ou do macro para o micro. E, foi no aguçamento do olhar em campo que a própria Etnografia foi delineada.

Como localizei até aqui, parto para a pesquisa sem predeterminações, mas com esboços iniciais na intenção de perceber como a educação das crianças ocorria na Escola de Samba, sem delimitar um campo fechado, mas deixando que o encontro com esse campo designasse reflexões ou mesmo reformulações das questões iniciais. Ou seja, uma relação na qual lugar e sujeitos (crianças e adultos) pudessem também delimitar a própria pesquisa e ao mesmo tempo estabelecer uma relação ética, colocando efetivamente a voz das crianças e adultos como pertencentes à pesquisa, corroborando dessa forma com Fernandes (2016a) num texto sobre a ética na pesquisa com crianças, no qual “[...] dar voz às crianças não significa simplesmente deixar que elas falem, tratando-se antes de explorar o contributo único que tal dá à compreensão e teorização acerca do mundo social.”(FERNANDES, 2016a, p. 773)



Considero que esse movimento orienta-se para o que muitos antropólogos designam como uma aventura antropológica, no sentido de lançar-se para estranhas viagens por lugares desconhecidos, ou diríamos aqui, por lugares dos quais crianças circulam e as pesquisas científicas talvez não visitem muito. A aventura aqui citada vai ao encontro do que Gerber (2015, p. 39) pontua sendo “um exercício que implica superar a inocência que permeia a aventura-fantasia, se consideramos que a aventura antropológica seria o exercício da própria etnografia.”

Delimitei e ressignifiquei a própria pesquisa, com um mergulho etnográfico no campo, desenhando-a por blocos que configuraram minhas entradas em campo, traçando as linhas, respeitando a própria dinâmica e tempo desse lugar/contexto (a Escola de Samba/carnaval) e procurando não desconectar a observação da descrição.

A especificidade da temporalidade foi uma das questões iniciais quando fui ao encontro das crianças, pois o carnaval acontece uma vez ao ano e o movimento das Escolas de Samba para sua preparação também ocorre em uma periodicidade específica iniciada, geralmente, a partir do mês de agosto em cada ano. E, por isso, o campo precisou ser organizado por blocos, de forma não linear durante três anos, compreendendo períodos de permanências e afastamentos. Considerando uma lógica não linear do tempo, escolhi tratar as entradas e permanências no campo por blocos, entendendo a itinerância da minha estada nesse campo. Assim, esta pesquisa etnográfica faz-se pela itinerância compreendida na temporalidade desse campo.

Permaneci durante os quatro anos do doutorado em campo, contemplando as permanências (itinerantes) desse período, as quais ocorreram no segundo semestre dos anos de 2016, 2017 e 2018 até os carnavais de 2017, 2018 e 2019, e no último ano (após o carnaval de 2019) apesar de já ter finalizado as observações e estar na fase da escrita final, escolhi não sair do campo, ou como digo saí da pesquisa mas continuei no campo. Permaneci em contato com os sujeitos, acompanhando as atividades, frequentando (sem a mesma constância) aos ensaios, ou seja, coloquei-me em movimento com a pesquisa e com o campo do início ao fim. Fiz essa escolha justamente por me afetar pelos enunciados de Ingold (2015) ao tratar de estar vivo para o mundo, o que me acometeu a estar viva para a pesquisa, continuar viva nela, continuar com o campo vivo em mim.

[...] se mover, conhecer e descrever não são operações separadas que se seguem umas às outras em série, mas facetas paralelas do mesmo processo – aquele da vida mesma. [...] Mover, conhecer e descrever, no entanto, demandam mais do que estar em, ou imersão. Demandam observação. Um ser que se move, conhece e descreve deve estar atento, estar atento significa estar vivo para o mundo. (INGOLD, 2015, p. 13)

Destaco que me interessa contemplar especialmente o período que precedeu ao desfile propriamente dito, no qual me detive a adentrar pelo campo durante sua preparação, considerando que “o espaço de carnaval das Escolas de Samba não é, portanto, somente o espaço do desfile, o sambódromo, mas também os espaços de construção do desfile, espaços de processo.” (LIMA, 2008, p. 142).

Nessa construção da delimitação do campo é que o texto também foi pensado e organizado. E, por aqui, retomo minha escolha por blocos, cuja divisão considerou minhas entradas em campo, os quais serão apresentados no enredo da escrita etnográfica, compondo o seguinte desenho:

1º Bloco: **Inserção**, no qual loco a entrada em campo desde o trabalho de levantamento dos materiais bibliográficos, a localização do lugar das crianças e de que forma elas aparecem (ou não) nas pesquisas e nos dados sobre o carnaval. Nesse momento, ocorreu também a primeira entrada em campo, entre o segundo semestre de 2016 e o carnaval de 2017, a qual se orientou por uma aproximação em âmbito global do carnaval e das Escolas de Samba da cidade de Florianópolis/SC por meio dos ensaios gerais, na intenção de mapear as crianças nesse contexto e identificar as formas elas como se inserem e participam das Escolas de Samba.

2º Bloco: **Imersão**, que posterior ao movimento inicial da pesquisa, localizo o campo local para então me aproximar da dinâmica desse local e da cultura local, lugar no qual as crianças inserem-se e participam. Buscando, em âmbito local, uma proximidade e regularidade de encontros pela minha imersão, pelas vivências do lugar e pelas pessoas que dele fazem parte, em especial as crianças. Entro enfim, na comunidade do Morro da Caixa e, especificamente, nos projetos mirins da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018. E nessa imersão, obtive dados específicos para a pesquisa e encontrei interlocutores(as) da mesma. Momento em que também fomos (eu e os sujeitos da pesquisa) alterando e remodelando a investigação de acordo com esse lugar (o campo de pesquisa).

Então, ao final do carnaval de 2018, quando acreditava já ter material suficiente, ao retomar as notas de campo<sup>14</sup> e registros fotográficos e fílmicos, percebi uma necessidade de retornar ao campo, ou talvez a melhor definição seria revisitá-lo, já que não me encontro com a ideia de sair do campo, de deixá-lo, de terminalidade. Consequente, em agosto de 2018 voltei a me encontrar com o campo, porém com um olhar localizado para algumas questões já

---

<sup>14</sup> Segundo Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 378) “notas de campo são relatos escritos que filtram as experiências e preocupações dos membros através da pessoa e das perspectivas do etnógrafo; notas de campo fornecem o relato do etnógrafo, e não dos membros, acerca de experiências, significados e preocupações vividos por eles.” Onde procura-se dessa forma “capturar e preservar significados nativos”.

pontuadas anteriormente nas/pelas notas de campo, movimento que chamei no texto de **Emersão**, constituindo o 3º Bloco da pesquisa. Revisito o campo também para uma devolutiva do material para as crianças e adultos no sentido de colocar os sujeitos da pesquisa em contato com os dados para um refinamento desse material. Afirmando uma ideia de devolutiva não final e muito menos de terminalidade, mas implicando os sujeitos na pesquisa, cujo movimento possibilitou aprimorar o material primário (material etnográfico do período de Imersão) e colocar crianças e adultos na relação com esse material. A postura foi de escuta atenta para as conversas e entrevistas sobre aspectos mais pontuais, que me ajudaram a uma maior compreensão sobre o lugar e as práticas das pessoas. E, dessa forma, nesse bloco, dediquei-me no aprimoramento do material primário para a nucleação das análises.

Resumidamente, o cerne da Etnografia compôs-se em três grandes blocos: *primeiro*, por uma globalidade para localizar o que se constituiu em material secundário e captar aquele que seria um campo de ordem local através de uma inserção; *segundo*, a imersão nesse lugar com encontros frequentes e construção relacional com o campo e com crianças e adultos (coordenadoras e coordenador dos projetos mirins) para a construção do material primário da pesquisa; *terceiro*, a devolutiva do material para aprofundar questões da pesquisa na relação com as crianças e adultos que se tornaram informantes da pesquisa durante o processo de imersão.

Dessa forma, pensar a educação das crianças na Escola de Samba ocorreu pela imersão etnográfica feita na Escola de Samba Embaixada Copa Lord, mas, isso partiu de uma localização anterior que olhou também para as outras escolas da cidade de Florianópolis/SC.

Destaco que o caminho metodológico foi sendo construído pelos encontros, entornos e contornos do próprio objeto de pesquisa, sendo configurado e reconfigurado pelo campo e seus sujeitos, considerando que são esses encontros, e sobretudo, os desencontros que delimitam um trabalho etnográfico. Ou seja, o caminho metodológico foi traçado e desenhado pelo próprio caminhar da pesquisa, portanto, não tratarei (e nem conseguiria isso fazer) da metodologia em um capítulo isolado, mas sim, contemplada em todo o texto do início ao fim. Da mesma forma procedi com os conceitos, ou seja, as bases conceituais da pesquisa foram abordadas pela emergência pelo próprio campo e não *a priori*. Dessa maneira, na medida em que essa emergência foi lançada para a pesquisa, os conceitos foram devidamente elucidados.

Quando dizemos que o campo delimita a própria Etnografia é justamente nesse sentido, entendendo que se chega para essa aventura despida dos recursos, das técnicas, ou seja, tendo sim algumas questões *a priori* construídas, mas sob pressuposto de somente a permanência em campo e a relação estabelecida com os sujeitos dirá o como fazer, o que fazer,

quando fazer. De tal modo, os recursos também foram utilizados e inseridos na medida que minha relação com esse campo foi adensada e afirmada, pois minha presença também foi significada e aceita pelos sujeitos (as crianças e as duas coordenadoras e o coordenador dos projetos mirins). Construí, então, um acervo contendo notas de campo, registro fotográficos e filmicos, os quais foram utilizados na pesquisa com a autorização dos sujeitos do campo. Importa ressaltar que as imagens utilizadas, devidamente identificadas, foram em sua maioria do meu próprio acervo.

O desenho da pesquisa aconteceu no/pelo próprio campo, ocorrendo a cada encontro, a cada conversa e a cada observação com as crianças na Escola de Samba. É nesse sentido que, corroboro com a ideia de pluralidade tratada por Gerber (2015, p. 40) ao apontar que “há campos e campos e formas distintas de compor o fazer antropológico.” O meu fazer foi advindo pelo próprio movimento da pesquisa, da mesma forma que percebi o quanto imergir no *ethos*<sup>15</sup> local é imprescindível para a compreensão das dinâmicas e modos de vida comunitário onde as crianças estão inseridas, entendendo ainda a minha própria posição de pesquisadora nessa relação. Fazer Etnografia com crianças é se colocar em posição de relação com esse outro, com o local, a comunidade, e com tudo que integra esse campo.

## O ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA E A RELAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO

Destaco aqui como a Etnografia passou a existir, para mim, e tornou uma dimensão importante na pesquisa e na própria construção do texto. Essa construção nasce com as indagações de como pesquisar e conhecer crianças e suas infâncias por elas e por seus contextos próprios de vida, e de como traduzir essa complexidade para a pesquisa, então, sob essa perspectiva, aproximei-me, dessa metodologia ancorada nos estudos da Antropologia.

Apesar de já considerar a Etnografia uma metodologia importante nos estudos da criança, sobretudo pelas pesquisas no NUPEIN<sup>16</sup>, dedicadas a traduzir essa importância metodológica num alinhamento com a própria produção teórica em reconhecer as crianças

---

<sup>15</sup> Entendendo o *ethos* por seu sentido semântico como, conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. Na Antropologia, se refere à característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade.

Disponível em: [www.dicio.com.br/ethos/](http://www.dicio.com.br/ethos/). Acesso em: 20 jan 2019.

<sup>16</sup> Para citar algumas: MUBARAC SOBRINHO, 2009; NAZÁRIO, 2014; PAULA, 2014.

como protagonistas nesse processo, particularmente, eu ainda não a empregara em pesquisas anteriores. Dessa forma, dediquei um importante tempo do doutorado para me encontrar com a Etnografia, o que possibilitou pensar a construção da pesquisa, adentrando nos estudos da Antropologia, os quais trouxeram subsídios para trazer a Etnografia não somente enquanto metodologia, mas, acima de tudo, como uma epistemologia que permeou a pesquisa num todo, a partir da sua disciplina de origem.

Por muito tempo, no campo da educação, houve o receio (e ainda se tem) de assumir nas pesquisas a Etnografia como metodologia, utilizando-se de termos como inspiração etnográfica, entre outros. Isso pelo fato de a Etnografia pertencer à disciplina da Antropologia, onde se constitui enquanto metodologia no conhecimento de diferentes povos e culturas. Ressalto um domínio de saber entre as disciplinas que nos coloca uma dificuldade de transitar entre elas nas pesquisas.

Contudo, os Estudos da Infância ampliam-nos uma emergência para a defesa dos estudos interdisciplinares na infância. Em recente texto sobre este assunto, Prout (2019) defende que a infância precisa ser foco de estudos e questionamentos acadêmicos. Por essa defesa, “isso nos aponta para a construção de estudos da infância como um campo que pode ser multidisciplinar e interdisciplinar em um sentido amplo - que abrange as ciências naturais, as ciências sociais e as humanidades.” (PROUT, 2019, p. 309)<sup>17</sup> No entanto, Prout (2019) pontua ser os Estudos da Infância um campo relativamente novo e emergente de empreendimentos multidisciplinares e interdisciplinares, constituindo-se em um processo de encontrar seu lugar na ordem das disciplinas e campos acadêmicos, o que se torna tarefa difícil diante a resistência, de centenas de anos, de mudança na tradição e organização acadêmica.

Partindo desse entendimento e caminhando nessa defesa e emergência em torno dos Estudos da Infância, encontro-me neste trabalho numa realção com a interdisciplinariedade, sobretudo na construção de uma Etnografia na pesquisa em infância e educação. Tentando construir um caminho interdisciplinar e assumindo a Etnografia na pesquisa em educação com crianças, buscando na Antropologia a interlocução com os Estudos da Infância através da Etnografia.

---

<sup>17</sup> Por minha tradução livre:

“This points us towards building childhood studies as a field that can be multidisciplinary and interdisciplinary in a broad sense — that is spanning the natural sciences, the social sciences and the humanities”.

Para tanto, tomo os estudos antropológicos como base, iniciados de um encontro que tive e mantive ao longo desse caminho com o campo da Antropologia<sup>18</sup>, considerando como o diálogo com a área pode contribuir de forma significativa nas pesquisas com crianças e com o campo da educação. Desloco-me, entre as disciplinas, fazendo esse percurso de busca para me subsidiar nessa construção interdisciplinar. Faço isso por considerar que a Etnografia oferece uma reflexão em torno das técnicas de pesquisa, em especial, pela *experiência etnográfica* como profícua nas investigações que visam a compreensão do outro, aqui das crianças.

Na pesquisa com crianças Pia Christensen e Allison James (2005) sugerem que, não se precisa exclusivamente de uma metodologia diferenciada daquelas já utilizadas pela Antropologia, alertando para não distinguir as crianças nas pesquisas, e também para que o pesquisador coloque-se como interlocutor, o que, de certa forma, sempre será um desafio pois as posições que crianças e adultos ocupam são diferentes nessa relação. A defesa é minimizar essas diferenças e possíveis distâncias no processo de pesquisa, fazendo-nos refletir a não colocar as crianças numa posição de inferioridade de saberes, e deixando de utilizar determinados elementos e métodos de pesquisa por desconsiderar que elas possam utilizar estes por uma suposta incapacidade. Cohn (2005) indica: para evitar que imagens adultocêntricas enviesem nossas observações, torna-se necessário “lembrar desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado.” (COHN, 2005, p. 45).

O grande desafio em entorno de uma Antropologia da Criança e de uma metodologia que capture os modos de vidas das crianças, incide, segundo Cohn (2005), em como apreender o ponto de vista do sujeito pesquisado sobre a realidade social? Se, como considera Malinowski (1978), a Antropologia deve reconstituir os processos sociais pelo ponto de vista do nativo, seja ele quem for, o que se deve fazer quando o nativo não é um outro adulto, mas uma criança, ou várias e diferentes crianças? Para tanto, teríamos que levar em conta como as crianças pensam a si mesmas e não somente como os adultos de uma determinada sociedade pensam elas. Nessa direção, corroboro com Clarice Cohn (2005) quando aponta que “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa” (p. 33), mas sabe e tem muito a nos dizer, a nos indicar nas pesquisas.

---

<sup>18</sup> Em especial, pela disciplina “Antropologia da Educação” ministrada pela professora Antonella Tassinari na Universidade Federal de Santa Catarina e pela participação em disciplina de Etnografia para a pesquisa em Educação ministrada pelas professoras Chantal Medaets e Nadège Mézie na PUC-RS.

Quando Pires (2010) questiona “o que as crianças podem fazer pela antropologia?”<sup>19</sup>, a autora fornece contributos para pensar por essas vias expostas, a relação da pesquisa etnográfica com crianças.

Se conseguirmos, com nossas pesquisas, mostrar que no processo de se tornar adulto uma criança aprende não apenas através dos adultos, mas também de outras crianças; que as ideias que tem uma criança a respeito de qualquer assunto, seja religião, política ou sistema racial, têm interferências no modo como os adultos pensam o mundo; e, além disso, que crianças podem pensar o mundo de forma diferente dos adultos e propor soluções culturais diversas, então estaremos mostrando que não existe a cultura a ser inculcada nos pequenos, já que eles mesmos são parte do processo que constitui a mesma. (PIRES, 2010, p.151)

A referida autora, lança a refletir a dinamicidade da cultura ou sociedade, sendo “[...] algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares.” (PIRES, 2010, p. 152) Nesse sentido, não seria o adulto o único a ensinar a crianças, mas nas relações com seus pares elas também aprendem. E, por essa direção destaca que “observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de “tornar-se” cotidiano, próprio da dinâmica cultural, é mais óbvio.” (p. 152) Grifos da autora.

Reafirmo aqui a Etnografia não apenas por um caráter metodológico, mas também, epistemológico, onde os sujeitos da pesquisa delimitam e são fundamentais para esse processo. Nessa perspectiva, é necessário também assumir deslocamentos e desconstruções, deslocando-se do nosso próprio lugar para entender a lógica dos sujeitos a serem pesquisados, desconstruindo ponto de vistas predeterminados. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica terá como definidora a observação participante e o contato direto com os sujeitos, o que pressupõe entrar nas práticas das pessoas e do lugar pesquisado.

A contribuição da Etnografia enquanto metodologia na pesquisa com crianças incide justamente no sentido de ver o como as pessoas fazem o que fazem (MALINOWSKI, 1978) em cada grupo, em cada sociedade, ou seja, entender o *ethos* estabelecido/criado por ou em cada lugar pelas pessoas que ali estão através de uma interiorização na vida e suas práticas, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre. Entrar em contato para conhecer esses modos de vidas, que no caso da pesquisa dizem respeito ao modo de vida das crianças organizado no contexto das Escolas de Samba, e por onde se pretende, reconhecer as crianças

---

<sup>19</sup> Artigo de mesmo nome:

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS**. [online]. 2010, vol.16, n.34, pp.137-157. ISSN 0104-7183. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>. Acesso em: 22 jan 2018.

por sua agência também na elaboração da pesquisa. Nesse sentido corroboro com o exposto por Ferreira e Nunes (2014) ao mencionarem sobre a escuta das vozes das crianças na relação com a pesquisa etnográfica.

Escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque se assume como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta. E ainda porque tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-criança [...]. (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 107).

Nessa dinâmica o deslocamento do conhecimento e de pontos de vistas predeterminados são essenciais para o processo etnográfico com crianças, pois entrar em contato com o outro-criança para apreender seus modos de vida próprios, requer um exercício de desvinculação dos preconceitos que se têm construídos social e historicamente, e ainda, pensar sobre qual o lugar de sujeito (eu - pesquisadora) ocupo na relação com o campo e com o outro (o sujeito pesquisado). Ou seja, a posição de quem pesquisa precisa ser colocada em questão e ser tensionada no processo da Etnografia, ocupando-se um lugar que não é só territorial, mas, também epistemológico, onde trago comigo minhas construções objetivas e subjetivas de vida, bem como minhas concepções de mundo e sociedade. E ainda, lembrar que na pesquisa com crianças, “precisamos localizar que o lugar do/a pesquisador/a se duplica com a posição de adulto.” (FERREIRA; LIMA, 2015, p. 12).

Na pesquisa com crianças, pensar na posição do sujeito implica pensar que ela é demarcada por uma relação intergeracional, onde será sempre eu (o adulto) que escreverá/descreverá sobre o outro (a criança). E nessa relação, nunca será possível alcançar esse outro em sua totalidade, sendo necessário considerar os limites e possibilidades postos e de que forma esses aspectos serão tratados em campo e na escrita etnográfica, buscando um reconhecimento dos sujeitos da pesquisa e posições de alteridade nesse processo. Dessa forma, segundo Ferreira e Lima (2015, p. 04) o método etnográfico constitui-se numa “relação de alteridade entre pesquisadores e pesquisados”, e para as autoras “ao ser reenviado às crianças precisa cumprir o princípio da sua adequabilidade”, pois se dá na relação de compreender o outro e seus pontos de vista, que em muitas vezes se diferem dos nossos.



Na relação do adulto que pesquisa a criança, nosso esforço consiste em compreender suas formas comunicativas, o que dizem, como se relacionam, entendendo e atribuindo seus pontos de vista sendo contribuições no processo etnográfico de pesquisa. Ou seja,

Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (FERREIRA, 2010, p. 157) – sic – Grifos da autora

É dentro dessa conceituação metodológica e epistemológica, que este estudo sobre as crianças na Escola de Samba situa-se, e procura pela Etnografia entender os lugares que as crianças ocupam nesse contexto, bem como, outras questões adjacentes ao lugar ocupado pelas crianças. O entendimento da Etnografia, enquanto epistemologia, considera uma produção de conhecimentos que reconhece as crianças como sujeitos de direitos que participam de um convívio coletivo marcado pela geração.

Busco, pela imersão em campo, encontros e aproximações com os sujeitos (crianças e adultos) desse lugar, um entendimento acerca das crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis/SC, entendendo que aprendem coisas importantes (e também desimportantes, trazendo Manoel de Barros, mais uma vez), a partir de uma cultura própria e localizada. Entendo que reconhecer as crianças enquanto atores sociais e sua participação, passa por conhecer essas coisas importantes para elas, os saberes que trazem por/desses lugares e territórios que habitam, ou seja, aquilo que constitui suas vidas em seus contextos comunitários, familiares, institucionais e sociais, nas mais diversas esferas e dimensões que as transversalizam. Assim, a criança é interseccionalizada pela dimensão étnico-racial, cultural, socioeconômica e pela relação de gênero, a qual está inserida em uma cultura própria.

## DE QUAIS INFÂNCIAS ESTAMOS FALANDO?

A produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialogicamente relacionada com as significações e representações produzidas culturalmente. Os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas e por isso não podem ser vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável. As crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diferentemente as suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que emerge sob o solo de uma episteme ocidental, ancorada em uma filosofia que etniciza e essencializa a história em uma origem eurocêntrica, universalizando e homogeneizando o modo de conhecer ao outro e a nós mesmos. (SODRÉ, 2017)

Lima (2011) pontua que muitos foram os significados produzidos ao longo dos anos em torno da construção de um lugar para a infância, bem como, especialmente na modernidade, buscou-se conhecê-la e defini-la. Assim sendo, “muitas instituições foram criadas e a elas destinadas a função de educar, adaptar, cuidar, enfim, a infância passa a ter corpo e ganha presença na esfera da vida social.” (LIMA, 2011, p. 119)

Dornelles (2008) ao discutir sobre a emergência do conceito de infância, aponta para a produção de sua historicidade e das práticas de verdades utilizadas para o disciplinamento do sujeito infantil e produções enquanto sujeito-aprendiz. Nesse sentido, problematiza de que forma as crianças historicamente vêm nos escapando, e atenta para o fato de a infância ser produto de uma trama histórica e social, em que o adulto “busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento.” (DORNELLES, 2008, p. 12).

Para Bujes (2002) o projeto educacional moderno visa estabelecer novas pautas de condutas, sendo um projeto civilizador.

Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como um estado de selvageria -, individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças. (BUJES, 2002, p. 55)

Nesses moldes, colocados pela modernidade, muitas são as formas de controle da infância, controle que dialoga com a perspectiva de governo sob a conceituação de Foucault,

onde governar é “agir sobre as ações dos outros, é dirigir a conduta dos indivíduos ou grupos” (DORNELLES, 2008, p. 16). Compreendendo que,

Governo não quer dizer, nesta ótica, aparato estatal, mas o modo como se dirige, em qualquer âmbito, a conduta dos indivíduos. Governo, diz Foucault, é estruturar o possível campo de ação dos outros. De modo que o exercício do poder é um modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim, se afirma o caráter produtivo, não apenas repressivo do poder. (KOHAN, 2003, p.72)

Bujes (2002) aponta a ideia de entendimento do governo, ancorada por Foucault, e diz ser “uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis.” (BUJES, 2002, p. 78). O governo significaria: “o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como por exemplo, o governo das crianças ou o governo de si por si mesmo.” (BUJES, 2002, p. 78).

Portanto,

A governamentalidade é tomada, por Foucault, como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por arranjos técnicos (notações, computações, avaliações, etc.) e pela utilização de instrumentos (levantamentos, pesquisas, sistemas de treinamento, etc.) que possibilitam a diferentes autoridades levar a efeito programas de governo que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais ou institucionais. (BUJES, 2002, p. 80).

Para Danelon (2015, p. 229)

A arte de gerir pessoas, as formas de governo da população operam suas táticas no interior de um sistema de instituições gestadas e preparadas para tal finalidade. Emerge na sociedade moderna um espaço específico e coerentemente construído para tornar possível o exercício de poder; tornar possível a produção de saberes, tornar possível dirigir a conduta das pessoas. Trata-se de aparelhos específicos destinados para governar pessoas, as instituições disciplinares que constituem a sociedade disciplinar: a escola, o manicômio, a prisão, a fábrica. (DANELON, 2015, p. 229).

O governo, dentro dessa acepção, está diretamente coadunado com a relações de poder, ou seja, para o outro diz respeito ao “modo pelo qual o poder é exercido.” (BUJES, 2002, p.83). Segundo Lima (2011), a centralidade das muitas formas de governo da infância, hoje, está no cuidado desta pelo adulto, onde “esse parece ser o argumento evocado através das práticas institucionais nas quais o governo da infância é pautado por uma cultura que assume o cuidado pelo adulto, reduzindo as possibilidades de agenciamento e de poder por parte da infância.” (LIMA, 2011, p. 120). Assim, em função disso, a invenção da infância para Dornelles (2008, p. 19) implicaria a “produção de saberes e verdades que têm a finalidade de descrever a

criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares.” Considerando que,

A emergência da infância é, pois, a constituição da criança como objeto de um saber que atende a uma necessidade e a uma vontade de poder: conhecer para governar, isto é, produção de saberes específicos que definiram a infância e as tecnologias adequadas para intervir sobre ela. (DORNELLES, 2008, p.19)

Nessa direção, acerca do governo da infância, Veiga-Neto (2015, p. 56) destaca que “governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados lugares numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam ali.” Nesse sentido, o autor ainda considera que “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje sendo gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 56).

Torna-se importante pensar uma “infância em fuga, em resistência, uma infância que não se captura, que escapa, e que, por isso, redefine o poder exercido pelo outro na relação, pois institui, a seu modo, outra forma de governo.” (LIMA, 2015, p. 97). Resende (2015) na apresentação do livro “Michael Foucault: O governo da infância” aborda que, “com Foucault é possível e necessário pensar em outras formas de infância. Novas potências, outros modos de ser criança, desencadeados pela experiência, pelo acontecimento, pela singularidade, pelo devir.” (RESENDE, 2015, p. 08). Nessa acepção,

O devir-criança é [...] um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo sempre contemporâneo. (KOHAN, 2004, p. 54)

Alinhando os apontamentos em torno do governo da infância, no pensamento dessa tradição moderna, emerge a noção sobre a infância; sendo a geração adulta a discorrer acerca das crianças, o que são e como devem viver, a partir de uma normatividade que universaliza, homogeneiza e humaniza os modos de ser criança na sociedade. Há uma noção sobre o humano que renega a alteridade pela hierarquização referendada por uma filosofia secular na qual “provém o juízo epistêmico de que o Outro (anthropos) não tem plenitude racional, logo, seria ontologicamente inferior ao humano ocidental.” (SODRÉ, 2017, p. 14).

Tendo isso em vista, deixa-se de lado toda a complexidade e multiplicidade das infâncias na contemporaneidade, não se dando conta da totalidade e diferentes realidades em

que as crianças inserem-se na sociedade. Nesse alcance, Delgado e Muller (2005) abordam a necessidade de ultrapassar nas pesquisas com criança a lógica adultocêntrica, defendendo “a importância de que os investigadores pensem nas crianças nos seus contextos, nas suas experiências e em situações da vida real” (p. 354), para as autoras é necessário que se estabeleça um interesse pelas crianças, olhando mais diretamente como interagem em grupos, ou seja, como participam em seus contextos.

O reconhecimento da infância como uma temporalidade particular da vida humana nem sempre existiu. Os estudos de Ariès (1979) demonstram um período de não interesse pela vida da criança e de um não reconhecimento de suas especificidades; para ele, o caráter de construção social da infância só se inicia no século XVII. O autor, através de imagens da infância burguesa, apresenta como decorrem as transformações do sentimento moderno de infância e da família.

Com a mudança do pensamento ocidental (racionalidade), transformam-se as configurações da criança e da infância. O interesse pelas crianças vem atrelado às mudanças estruturais na sociedade, principalmente quanto ao novo sistema produtivo, havendo uma necessidade de preservar a população e a mão de obra. Nessa perspectiva, o ser humano deveria ser preparado para se adaptar à nova sociedade. E, com as ciências tendo seus estudos voltados para a infância, começa-se a construção de uma compreensão moderna do ser criança, de sua vida e educação.

No entanto, cabe destacar que o conhecimento epistemológico engendrado sob a ciência moderna não se inscreve sobre outros modos de vida que não aqueles ascendentes nesse modelo, ou seja, as crianças negras, indígenas, e pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais<sup>20</sup>, socioeconômicos e culturais não são contempladas nesse espectro epistemológico. Fato que recai na invisibilidade social dessas crianças.

Kabengele Munanga (2010) ao abordar o surgimento de uma nova etnia nacional brasileira, coloca que, isso “passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem.” (MUNANGA, 2010, p. 444). Destarte, esse processo constitutivo de uma identidade brasileira passa por um duro ideal de branqueamento obedecendo uma ideologia hegemônica advinda da elite pensante e política, ideal que foi posicionando aos próprios negros a negação de sua negritude e cultura, a fim de escapar dos efeitos da discriminação. (MUNANGA, 2010).

---

<sup>20</sup> Entendendo por este termo a “multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.” (GOMES, 2005, p. 47)

Dentro desse debate, considero oportuna a consideração de Boaventura de Souza Santos (2010) ao dizer que, na delimitação de um pensamento pós-abissal estaria a ideia “de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2010, p. 51). Nessa direção, o processo inerente a essa lógica implica decolonizar nossos pensamentos, nossas ações, desvinculando-as cada vez mais da lógica da colonialidade e de uma homogeneização, decolonizando por vez, nosso conhecimento, partindo do que Santos (2010) propõe para o desenvolvimento de novas epistemologias. Assim, será no/pelo reconhecimento da pluralidade dos saberes de diferentes sujeitos e lugares que será possível essa alçada indo ao encontro da ideia de decolonialidade apontada por Luciana Ballestrin (2013), a qual prevê transcender a colonialidade, rompendo com a face obscura da modernidade, aspectos estes que permanecem operando nos dias atuais por um padrão mundial de poder (BALLESTRIN, 2013). Sob esse aspecto, importa apreender que,

O giro decolonial procura responder às lógicas da colonialidade do poder, ser e saber, apostando em outras experiências políticas, vivências culturais, alternativas econômicas e produção do conhecimento obscurecidas, destruídas ou bloqueadas pelo ocidentalismo, eurocentrismo e liberalismo dominantes. (BALLESTRIN, 2013, p. 40).

É nessa direção que posiciono a pesquisa, bem como a demarcação por onde penso as crianças e suas infâncias, em torno da necessidade de desconstrução com o pensamento ordenado pela modernidade, ou ainda, de interrogação sobre as bases nas quais se engendram a noção de infância na modernidade. Neste trabalho, a demarcação é de uma infância brasileira, mas, entendendo que mesmo dentro desse território temos diferentes infâncias, diferentes culturas e dessa forma, trago uma específica, que é marcada pela cultura do samba e por sua vez pertencente a um contexto de identidade negra.

Pois, quando trago este trabalho sobre a educação das crianças na Escola de Samba, preciso destacar a negritude<sup>21</sup> e uma cultura e identidade negra, traçado por lutas, resistências e tentativas de apagamento social, e, portanto, considero essa abordagem e demarcação importantes e necessárias. Nesse sentido a reafirmação de uma identidade negra é presente, posicionando-a “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção

---

<sup>21</sup> Mesmo que as relações raciais não sejam a centralidade da pesquisa, essa demarcação é necessária na elaboração desta.

do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43).

Na localização em torno do conceito de infância, por muito tempo estiveram fora as crianças negras, indígenas, de diferentes etnias, culturas, classes sociais e econômicas, sendo invisibilizadas por muito tempo nesse lugar de produção intelectual. Nesse sentido, o posicionamento adotado é de reafirmar na pesquisa com crianças a necessidade de tratarmos as diversas intersecções que transversalizam esses sujeitos (étnico-racial, social, cultural, econômica e gênero).

## AS CRIANÇAS SÃO IMPORTANTES E SEM IMPORTÂNCIA: TRAÇADOS PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O PENSAR SOBRE AS INFÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA

O maior paradoxo da infância contemporânea reside na simultaneidade da proclamação dos direitos e a mais severa restrição das condições sociais para o seu usufruto. (SARMENTO, 2014, p. 25)

A Sociologia da Infância é abordada neste trabalho entendendo a sua contribuição nos Estudos da Infância, em que, apesar de constituir-se sobre bases eurocêntricas, teve para nós grande importância por reiterar as crianças como atores sociais e sobretudo como produtores de cultura. Ao retomar as bases epistemológicas dessa área procura-se mostrar o quanto esse contributo permite-nos retomar elementos próprios das infâncias no Brasil e América Latina. E, mesmo estando apoiada, sobretudo, em um olhar que vem do Norte,<sup>22</sup> ocupa-se de questões de proximidade com a América Latina, possibilitando, a partir do reconhecimento das infâncias e das crianças pelas diferentes áreas disciplinares, uma reconfiguração para pensar as infâncias Latino-americanas numa construção ancorada no conhecimento das infâncias locais. Essa é uma tarefa urgente e atual, que precisa ser consolidada nos estudos sobre as infâncias na América Latina, sendo necessário cada vez mais aproximar estudos e pesquisas das realidades das infâncias.

---

<sup>22</sup> O termo Norte refere-se ao postulado por Boaventura de Souza Santos (2010) ao utilizar metaforicamente o pensamento abissal, pontuando que o pensamento moderno consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis dividindo a realidade social. Em que o lado de cá da linha, corresponde ao Norte imperial, colonial e neo-colonial e o lado de lá da linha, corresponde o Sul colonizado, silenciado e oprimido.

A Sociologia da Infância emerge no final do século XX, uma área que surge como elemento a tratar da especificidade da infância, olhando-as por elas próprias, sugerindo um deslocamento de posições para uma compreensão mais alargada sobre as crianças. Inicialmente advém por um viés funcionalista, contudo, sob a influência da concepção interacionista parte a investigar as crianças como sujeitos ativos na sociedade.

Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso. (PROUT, 2010, p. 731)

A Sociologia moderna, segundo Prout (2010), desgasta-se devido a desorganização da vida social sendo refletido na infância contemporânea, marcada por dicotomias que decompueram o mundo social (estrutura versus ação; local versus global; identidade versus diferença; continuidade versus mudança). Desse modo, foi “em meio a essa mudança no caráter da vida social e em meio a essa crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea.” (PROUT, 2010, p. 733). Considerando que a infância nunca apresentou grande espaço na teoria social moderna, para Prout, a Sociologia da Infância surgia “com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável.” (2010, p. 733). Nesse sentido, Prout (2010) ainda destaca que uma nova agenda da Sociologia da Infância implica voltar para o “terceiro excluído” dessas dicotomias criadas, atribuindo o caminho do meio na superação do dualismo e não, reduzir a uma única margem. Um grande contributo dos estudos de Allan Prout está no entendimento de que, para superar tais dicotomias e colocar a infância em cena, é necessário um diálogo interdisciplinar por dentro das diferentes áreas do conhecimento.

Os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2004), em forte diálogo com os estudos sobre as infâncias no Brasil, orientam-nos a compreender como a Sociologia da Infância tem se constituído como campo de estudo. O autor propõe, pelo campo epistemológico, um duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais e a Infância como categoria social. Contemporaneamente a Sociologia da Infância desenvolveu-se por um caráter paradoxal, em que nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções, mas também



nunca se apresentou como a geração que indica grandes índices de exclusão e sofrimento. (SARMENTO, 2004). Então, considerar as crianças como atores sociais, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997).

Sendo necessário ter em conta suas importâncias:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas (POLLARD *apud* SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Sarmento e Pinto (1997) esclarecem que as culturas infantis são criações processadas nas ressignificações de culturas criadas e manifestadas na sociedade. Sendo assim, as crianças possuem uma identidade cultural que está sob influência da cultura adulta, mas não se reduz a ela. As culturas infantis não nascem num “[...] universo simbólico exclusivo da infância”, portanto, não podemos interpretá-las num vazio social, fazendo-se necessário o conhecimento do meio social no qual a criança está inserida.” (SARMENTO, 2004, p. 22). Por esse olhar da Sociologia da Infância, torna-se imprescindível estudar as crianças, por elas próprias, ou como Sarmento e Pinto (1997) apontam, partir das crianças para os estudos das realidades de infância.

Tomo as contribuições da Sociologia da Infância para abarcar também suas possíveis limitações, o posicionamento de compreender as infâncias através dos diferentes contextos e as crianças a partir delas próprias em seus contextos socioculturais, e para este trabalho, assumo este traçado e recorte central pelos Estudos da Infância, conferindo este contributo aos estudos sobre as infâncias na América Latina.

Toma-se que, dentro de uma infância global existem várias infâncias, portanto, a proposta é desvincular-se da ideia do mundo globalizado que configura a infância também como global<sup>23</sup>. Ou seja, nesse ideário, é colocado tempos e locais ditos apropriados para as crianças que se pautam dentro de uma lógica adultocêntrica e ancorada na ideia de proteção. Nesse sentido, Barra (2016) aponta a infância dentro dessa lógica, como um tempo que precisa de proteção e geralmente resultando na exclusão do mundo adultos. Por isso, “a

---

<sup>23</sup> De acordo com Barra (2016), a criança global aqui é aquela que se identifica traços comuns esboçados pelos países do norte.

conceptualização popular das crianças que não vivem de acordo com tal idealismo é a de que têm uma infância ‘anormal’ [...]” (PUNCH *apud* BARRA, 2016, p. 55). Assim, na pesquisa a aspiração é romper com tal ideia de globalidade da infância, demarcando pelos contributos da Sociologia da Infância, mas também de outras áreas, que estamos tratando de infâncias no plural.

As crianças existem em maior número no continente africano, asiático e americano, ou no “mundo maioritário”, mas a norma de ser criança é ditada pelos países ocidentais, [...]. A norma de ser criança e a globalização da ideia da infância fundamenta-se também no discurso das diferentes áreas do saber que aprofundam o conhecimento sobre as crianças: medicina, pedagogia, direito, etc. e nos subsequentes comportamentos estilizados de famílias brancas de classe média, urbana, católica que acabam por ditar aquilo que é “norma” na infância muito por oposição ao que é ser adulto e sem qualquer relativização com outras realidades mundiais. (BARRA, 2016, p. 54) Grifos da autora.

Desse modo, corroborando com Barra,

[...] será na sua intervenção interpretativa com o mundo, no âmbito da sua cultura de pares, mas também na interação com o outro cultural e geracionalmente diferente, que se refletem as globalizações dos seus modos de ser, pensar e agir, ao mesmo tempo que realizam a própria globalização da sociedade. (BARRA, 2016, p. 54)

Retomando o abordado acerca da necessidade de olharmos cada vez mais para as nossas realidades (especialmente para América Latina), para os Estudos das Infâncias e posicionarmos as pesquisas para a desconstrução desse ideal de criança global, compreendo a importância de destacar que, durante o Seminário Internacional Infâncias Sul-americanas<sup>24</sup>, pesquisadoras da área atentaram, sob características e particularidades de cada lugar, de cada região, na relação com a cultura e práticas sociais da infância, a possibilidade de construir/criar um corpo teórico com maior solidez, evidenciando as especificidades das crianças e infâncias latino-americanas nas suas formas de viver suas diferentes culturas. Ressalto que, por esse eixo de entendimento, a pesquisa aqui se situa. Nessa perspectiva, afino-me com as indagações postas por Ana Lúcia Goulart Faria e Daniela Finco (2011) na apresentação do livro “Sociologia da Infância no Brasil”, com os questionamentos:

---

<sup>24</sup> Evento realizado em março de 2017, organizado numa parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a rede internacional de pesquisadores Southern Childhoods, tem como objetivo refletir sobre infância em países da América do Sul, suas relações com espaços urbanos, a participação das crianças e suas intervenções na cidade, e, ao mesmo tempo, discutir políticas, ações do Estado e dos movimentos sociais, buscando compreender as crianças nas relações macrosociais.

Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/seminario-internacional-infancias-sul-americanas-07-a-10032017>. Acesso em: 12 mar 2018.

Quem são as crianças pequenas brasileiras? Como vivem a infância e como estão sendo cuidadas e educadas? Como estão participando da construção da nossa sociedade? Quais seus desejos, suas necessidades, seus sonhos, seus conflitos, suas vontades? O que as aproxima e as distingue das outras crianças? (FARIA e FINCO, 2011, p. 11)

Segundo Patrícia Redondo, em entrevista recente<sup>25</sup>, a tarefa de aproximar o diálogo entre as pesquisas com crianças e suas infâncias em nível de América Latina é uma tarefa emergente para a área, confirma ser urgente pensar coletivamente uma perspectiva para as infâncias na América Latina. Redondo defende que, falar acerca da infância latino-americana implica considerar o tema da desigualdade, e urge compreender que essa questão precisa ser revertida para o mundo ver a América Latina. Redondo (2019, p. 444) destaca que, “não só temos que discutir os acervos culturais de afrodescendentes, da cultura indígena, da cultura branca, temos que discutir os acervos culturais em que estão as infâncias latino-americanas.” Ampliando que,

[...] as discussões sobre as infâncias latino-americanas têm em primeiro lugar uma questão política de articular nossas forças em função de uma contra hegemonia e em segundo lugar pesquisar as práticas culturais, pesquisas as representações imaginárias, os projetos de vida das comunidades a respeito das infâncias [...]. (REDONDO, 2019, p. 444)

Nessa construção e alinhamentos teóricos, a Sociologia da Infância é um ponto de referência para esta pesquisa, entendendo por suas contribuições a possibilidade de evidenciar e avançar através das pesquisas para a construção dessa área a partir das realidades das infâncias latino-americanas.

É por meio dos apontamentos elencados que minhas próprias concepções foram tecidas, e, em composição com um diálogo interdisciplinar, percorri outras áreas do conhecimento no cruzamento daquilo que convergem e dialogam, para então, dar conta do proposto desta investigação e sobretudo da metodologia, em se tratando de uma pesquisa etnográfica com crianças. Por esse ponto, a Sociologia da Infância orienta para a ideia de partir das crianças para o estudo delas próprias e de suas infâncias, e intercruza alguns pressupostos também colocados pela Antropologia da Criança, em que através da Etnografia, busca técnicas e métodos nas pesquisas de interlocução com as crianças, buscando por diferentes lugares “desvendar o que é ser criança nestes lugares” (COHN, 2013, p. 224), evitando pressupor uma

---

<sup>25</sup> Entrevista concebida à Pâmela Cristina Santos e Joana Célia dos Passos para a Revista Zero a Seis v. 21, n. 40 (2019) sobre as infâncias latino-americanas. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p439>. Acesso em: 13 mai 2018.

ideia de infância universal, a saber que, as crianças ocupam diferentes espaços e se diferenciam em múltiplas dimensões e intersecções.

Por esse caminho, justifico a construção (enredo) da pesquisa, em que, por esses entrelaçamentos teóricos fazem-me refletir sobre as infâncias, o lugar das crianças e sua educação. Adentro no lugar delas pelos contextos socioculturais, onde vivem e participam da dinâmica local, neste caso, as crianças dentro da Escola de Samba, em suas comunidades de pertença, ou seja, esta pesquisa foi constituída partindo de estudar as infâncias em contexto local, próprio de uma cultura localizada e que formam também lugares educativos: a Escola de Samba.

#### A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS OUTROS: A PESQUISA EM CONTEXTOS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTERSECCIONADA PELA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

O alinhamento conceitual em torno da Sociologia da Infância e sua importância para a área dos estudos da educação e infância, evidencia que historicamente as crianças sempre estiveram na margem da sociedade. E, sob esse viés de estudo, isso se evidencia e a área descortina o aspecto do apagamento das crianças na vida social, buscando e apontando alternativas de torná-las importantes para que suas vozes sejam ouvidas, ou seja, posicionar as crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos que participam da/na sociedade, bem como dos processos educativos.

A infância foi construída historicamente, nos últimos séculos, através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política. De acordo com a prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta [...]. (SARMENTO; FERNADES; TOMÁS, 2007, p. 184)

Quando digo da participação das crianças em contextos outros, preciso antes indicar meu entendimento por participação, a qual ganha força enquanto conceito inicialmente pelos estudos da Sociologia da Infância, por onde se compreende que a participação infantil “[...]”

afirma a competência e a voz das crianças para, efetivamente, influenciar seus mundos sociais e culturais, sendo-lhes permitido opinar e participar na sua organização.” (AGOSTINHO, 2013, p. 234). Posiciono minha defesa em torno da participação infantil nas mais diversas esferas da vida, distanciando-se cada vez mais da ideia construída historicamente de exclusão das crianças de esferas sociais por onde têm suas vidas reguladas e controladas, sobretudo por uma ordem adultocêntrica.

As crianças passam a ser compreendidas, pelos estudos sociológicos e também antropológicos sobre a infância, como atores sociais, indicando que, “teoricamente, portanto, foi reconhecida a sua capacidade de agência, subentendendo-se que a criança não só participa mas que a sua participação pode adicionar algo à vida social, transformando-a.” (NUNES; CARVALHO, 2007, p. 18). Contudo, pensar a participação infantil faz necessário considerar alguns atravessamentos importantes apontados por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007):

Se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constringidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais. Teremos, ainda, que considerar a influência de diferentes obstáculos ou incentivos na promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos mais alargados. À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. (SARMENTO; FERNADES; TOMÁS, 2007, p. 190) - sic

Quando se trata do mundo das crianças separado do mundo dos adultos incide o risco posto pela modernidade, no qual cada vez mais a vida das crianças é regulada e determinada por instituições, e Nunes e Carvalho (2007) destacam serem quatro as principais esferas de ação que gerem as vidas das crianças: escolas, saúde, lei e família; e consequentemente essas instituições são formadas e formuladas por adultos. Nesse viés, Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) orientam que para considerar a participação das crianças no espaço público é necessário levar em conta a influência “das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil.” (SARMENTO; FERNADES; TOMÁS, 2007, p. 190) - sic

Destaco oportuno reconsiderar aspectos da participação que precisarão ser pensados cuidadosamente quando se trata também de outros contextos de educação. Agostinho (2013, p.

236) afirma ser importante “[...] reconhecer diferentes formas de participação, tanto em ambientes formais quanto informais, com base nos padrões culturais e nas práticas das crianças em seu cotidiano, envolvendo-as de acordo com questões que lhes são significativas.” Estando as crianças cada vez mais inseridas em contextos institucionais, a participação torna-se um elemento difícil de ser efetivado nas relações adulto-criança, e, geralmente o adulto é quem insere as normas institucionais. Nesse sentido Fernandes (2016b) aborda apontamentos importantes para pensar a participação das crianças, a qual está atrelada em uma intencionalidade e acima de tudo precisa fazer sentido e produzir significações para as crianças.

Há ações espontâneas que, a princípio, podemos dizer: “Ela está participando”. De fato, ela pode estar a envolver-se numa determinada dinâmica. Mas o que eu acho é que nós devemos atribuir ao conceito de participação uma intencionalidade. Considerar que o sujeito tenha também consciência dessa intencionalidade porque somente assim é que ele, à medida em que vai crescendo, atribui significado político a sua participação. Se nunca me confrontarem com o facto de uma determinada ação que eu faço ser considerada participação, podemos perder experiências interessantes e importantes de tomada de consciência de que este é um modo de eu me situar e me colocar na sociedade e de me mobilizar. Quando nós consideramos o conceito de participação política, a dimensão individual fica muito mais diluída e a dimensão coletiva assume mais sentido (FERNANDES, 2016b, p. 189) Grifos da autora

Por seguinte, pensando a participação das criança nos diferentes contextos de vida, e trazendo algumas considerações advindas dos estudos antropológicos, insiro uma reflexão pela a ideia exposta por Tassinari (2009) ao dialogar com Ivan Illich(1985)<sup>26</sup>, onde a autora propõe um redimensionamento da experiência escolar como definidora da infância geral partindo do pressuposto de que a noção hegemônica de infância produzida pelo sistema educativo enquanto instituição (criança/aluna)<sup>27</sup> dificulta o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância. Essa posição leva a refletir sobre o lugar que as crianças ocupam na sociedade e qual noção de infância é produzida na contemporaneidade.

Nesse sentido, seria oportuno considerar nas pesquisas que, para além da instituição educativa (e sem desconsiderar sua importância), há outras possibilidades e formas de viver a infância, outros lugares que ocupam e participam socialmente, os quais também são definidores de uma infância contextualizada e da educação das crianças.

A fim de ampliar esse debate, reconhecendo as crianças enquanto atores sociais que participam de diferentes contextos em diferentes meios sociais e culturais, e as quais estão em

---

<sup>26</sup> Diálogo pela obra Sociedade sem escolas, onde Illich (1985) estabelece uma crítica à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas. In: ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

<sup>27</sup> Termo proposto pela autora referente à criança enquanto aluna na escola regular.

toda parte, elucidado esse diálogo a partir da Antropologia da Criança, tendo em vista que um dos grandes contributos da área é reconhecer a condição ativa das crianças na construção das relações que estabelecem e entendendo-as por elas mesmas, buscando o seu mundo através do seu próprio ponto de vista. Nessa perspectiva as crianças são reconhecidas, segundo Cohn (2005), como seres ativos na definição de sua própria condição.

Precisamos ser capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista [...] Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. E é aí que está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas. (COHN, 2005, p. 09)

Faço menção ao termo contextos outros no intuito de indicar outros lugares, espaços e tempos que as crianças circulam, habitam e também se constituem em espaços de educação. Lugares que participam e agem socialmente, e considero terem profunda importância também para o conhecimento em torno das crianças, possibilitando uma maior aproximação das suas culturas e de seus modos de vivenciar o mundo e de relacionar-se com a sociedade, contribuindo para a delimitação do campo dos Estudos da Infância.

Nesse mesmo sentido, quando se pensa nos outros contextos habitados pelas crianças, a indicação de Tassinari (2009) torna-se ponto fulcral para reflexão ao recorrer aos contextos não escolarizados, indicando que a autonomia das crianças não depende exclusivamente das instituições educativas, e isso não significa um não reconhecimento do papel e a importância dessa instituição, contudo parte do pressuposto de não existir um único modelo a gestar a vida das crianças.

Cohn (2005) assinala que “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural.” (COHN, 2005, p. 26). Considerando que, em nossa sociedade principalmente em se tratando da América Latina, há diferentes formas e lugares de vivenciar a infância, torna-se também imperativo desvincularmos de um modelo de criança universal que durante tempos foi utilizado para analisar a ideia e sentimento de infância posto por um ideal da modernidade.

Reafirmo que, para conhecer as crianças em suas singularidades, torna-se importante construir um diálogo interdisciplinar para pensar as infâncias, considerando-as como sujeitos de direitos que participam nos/dos espaços, ocupam e circulam, e por esse caminho,

possibilitam os cruzamentos, diálogos e trânsitos entre os diferentes contextos, sejam eles institucionais ou não, que compõe a vida das crianças.

Nesse sentido, considera-se oportuno cada vez mais decolonizar<sup>28</sup> nosso conhecimento, deslocando nosso olhar e atenção, como propõe Santos (1995, 2010), para o Sul, quando se refere à necessidade da ciência orientar-se nessa direção, explicitando que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (2010, p. 15), implicando conhecer as experiências que não foram legitimadas, aquelas experiências desvalorizadas socialmente, significando uma ampliação da visão de mundo. É emergente o reconhecimento e afirmação de outras culturas, outros modos de vivenciar a infância, outros lugares, ou seja, esses contextos outros que também constituem as crianças e formam lugares da infância.

Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhança comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 14) Grifos dos autores.

Partindo-se dos pressupostos, aqui apontados, busco compreender qual lugar ocupam as crianças dentro da Escola de Samba, entendendo também sua comunidade como um contexto outro na vida das crianças, um outro que é vivo, um outro também central na relação em que as crianças de determinadas localidades estabelecem com seus espaços de circulação social. Constituindo um espaço que aparece enquanto marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas, nas quais as crianças participam das atividades na/da Escola de Samba, sendo um contexto que também pode atuar na sua educação. Nesse sentido, parte-se do entendimento da Escola de Samba enquanto contexto local de educação para os

---

<sup>28</sup> Retomo o conceito por Ballestrin (2013):

“Por sua vez, a expressão ‘decolonial’ não pode ser confundida com ‘descolonização’. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.” (s/p)

“Creio, ainda, ser fundamental pensar acerca de que, “La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” (WALSH, 2009, s/p)

Por minha tradução livre:

Creio ser essencial pensar que: “A intenção é sinalizar e provocar uma posição - postura e atitude contínua - de transgredir, intervir, invadir e influenciar. O descolonial denota, portanto, um caminho de luta contínua, no qual podemos identificar, tornar visíveis e incentivar "lugares" de exterioridade e construções alternativas.



sujeitos que dela participam, no qual há um caráter pedagógico que “se desdobra em inúmeros processos nos quais as classes populares educam-se entre si na relação com os outros.” (TRAMONTE, 1996, p. 209)

Pensar sobre *o lugar ocupado pelas crianças na Escola de Samba*, passa por entender esse ocupar perpassado pela posição da criança que participa desse contexto, e constitui-se por um espaço de educação, ocupando um lugar também organizado para e por elas, num processo engendrado na própria história e organização da Escola de Samba e na cultura local de comunidades específicas. E, por esta pesquisa, interessa saber como essa educação é organizada, pensada e sistematizada nessa localidade. Ou de, como os sujeitos que dessa prática sociocultural participam “se educam”.

## CULTURAS E SABER LOCAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Todo saber local, ele é substantivo, é de alguém e, por enquanto, serve. (GEERTZ, 2001, p. 130)

O que tratamos por cultura?

Trago a reflexão porque penso ser necessária apresentar, por esboços iniciais, a conceituação de cultura considerando as questões apresentadas até aqui e aquelas que contornarão o texto posteriormente, pois acredito que “o desenvolvimento do conceito de cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana.” (LARAIA, 2017, p. 07).

Laraia (2017) apresenta uma crítica ao determinismo biológico e ao determinismo geográfico relacionando as diferenças culturais, e destaca: “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.” (p. 17). Para ele, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que se chama “endoculturação” (p. 20), processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências já no nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte. Logo o determinismo geográfico “considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural.” (p. 21). No entanto, Laraia (2017) destaca que alguns antropólogos como Boas, Wilssler e Kroeber irão refutar essa ideia mostrando que “é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.” (LARAIA, 2017, p. 21). Consoante disso, faz-se importante trazer que,

A posição da moderna antropologia é que a “cultura age seletivamente”, e não casualmente, sobre seu meio ambiente, “explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura. (LARAIA, 2017, p. 24) Grifos do autor

Importa dizer que, muitas foram as definições em torno do conceito de cultura desde a sua primeira definição (Edward Tylor em 1871) a qual foi formulada sob o ponto de vista antropológico e retomada por Laraia:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilisation* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocabulário inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. (LARAIA, 2017, p. 25)

Dessa primeira formulação muitas outras surgiram no decorrer da história, e mesmo depois de tanto tempo (refiro-me às formulações em torno do conceito no decorrer da história a partir de Tylor em 1871) e de inúmeras reformulações ainda se tem uma imprecisão em torno do conceito de cultura, o qual toma uma amplitude que não ajuda na sua definição. Nesse sentido, Laraia (2017) coloca que Geertz (em 1971) indicaria um importante tema para a moderna teoria antropológica, que era a de contrair o conceito, diminuindo por sua vez a amplitude dele. A Antropologia moderna tem tido a tarefa de reconstrução desse conceito e um dos principais antropólogos nesse sentido é Clifford Geertz<sup>29</sup>, o qual centra a definição de homem atrelada na definição de cultura.

Geertz (2017) propõe duas ideias para pensar a reformulação do conceito de cultura, a primeira: a cultura “é vista melhor não como complexos de padrões concretos de comportamento [...], mas como um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento.” (GEERTZ, 2017, p. 32). E a segunda ideia: “o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.” (GEERTZ, 2017, p. 32).

---

<sup>29</sup> Sugiro a leitura de Laraia (2017) para compreensão do conceito, do apanhado histórico de como surge, e especialmente pelo diálogo com Geertz, acerca de como ele tenta resolver o paradoxo da variedade cultural. Para tanto, Geertz “refuta a ideia de uma forma ideal de homem, decorrente do Iluminismo e da antropologia clássica, [...] e tenta resolver o paradoxo de uma imensa variedade cultural que contrasta com a unidade da espécie humana” (LARAIA, 2017, p. 63).

De tal modo,

A partir de tais reformulações do conceito de cultura e do papel da cultura na vida humana, surge, por sua vez, uma definição do homem que enfatiza não tanto as banalidades empíricas do seu comportamento, a cada lugar e a cada tempo, mas, ao contrário, os mecanismos através de cujo agenciamento a amplitude e a indeterminação de suas capacidades inerentes são reduzidas à estreiteza e especificidade de suas reais realizações. Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos como o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie. (GEERTZ, 2017, p. 33)

Laraia (2017) destaca que a criança ao nascer estaria apta a ser socializada em qualquer cultura existente, “essa amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer.” (LARAIA, 2017, p. 62).

Nessa perspectiva da cultura como “mecanismo de controle”, Geertz (2017, p. 33) destaca iniciando com “o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público.” Para Geertz (2017), os símbolos e significados são compartilhados pelos atores (e não estão na cabeça das pessoas), são partilhados pelos membros do sistema cultural entre eles, mas não dentro deles, ou seja, são públicos e não privados. Assim, “estudar a cultura é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.” (LARAIA, 2017, p.63).

Essa questão, exige-nos um

Pensar consiste não nos “acontecimentos na cabeça” [...], mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros de símbolos significantes – as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artificios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias – na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no “curso corrente das coisas experimentadas”, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey. (GEERTZ, 2017, p. 33) Grifos do autor

Para Geertz (2017), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem e essa teia orienta a existência humana sendo compartilhada por sistemas de significados. Segundo o autor, “tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos

padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos formas, ordem, objetivos e direção às nossas vidas.” (GEERTZ, 2017, p. 37).

O traçado sobre como o conceito de cultura foi delineado faz-se importante para compreender como opera a cultura, partindo das considerações de Laraia (2017) para tanto. E nesse sentido, o autor propõe cinco modos de operação da cultura. Em primeiro considera que “a cultura condiciona a visão de mundo do homem” (p. 67), ou seja, aponta que a nossa herança cultural, passada através inúmeras gerações, nos condiciona julgamentos e depreciação em relação ao comportamento do outro que age “fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade.” (p. 67). Nesse sentido tende-se a discriminar o diferente, como se houvesse um padrão cultural a ser seguido, então, importa dizer que “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2017, p. 68)

A segunda operação da cultura incide na “interferência do plano biológico” (LARAIA, 2017, p.75), e considera a apatia e desmotivação dos povos em manter vivo seus costumes, como nos exemplos citados por Laraia (2017), dos africanos removidos violentamente de seu continente e transportados como escravos para outros países e do povo Kaingang de São Paulo quando teve seu território invadido pelos construtores da estrada de ferro Noroeste. Também se destaca nessa relação de operação da cultura alguns costumes e hábitos como a sensação de fome, onde em determinados lugares e culturas se tem horários determinados para comer.

O terceiro movimento de operação da cultura citado por Laraia (2017) refere-se ao fato de que “os indivíduos participam diferentemente de sua cultura” (p. 80), sendo a participação dos indivíduos limitada, ou seja, não lhes é possível participar de todos elementos de sua cultura (por exemplo pela limitação etária, onde crianças não podem desempenhar determinadas funções ou mesmo os mais velhos). Laraia (2017) destaca que, mesmo não existindo a possibilidade do “indivíduo dominar todos os aspectos de sua cultura” (p. 82) ressalta a importância de “existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta do conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade.” (LARAIA, 2017, p. 82).

Laraia (2017) destaca que “a cultura tem uma lógica própria” (p. 87) o que constitui o quarto modo de como ela opera, evidenciando que tendo cada sistema cultural a sua própria lógica “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence.” (p. 87). Atentando para uma lógica própria, ou seja, “Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de

um sistema para outro. Infelizmente a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalidade.” (LARAIA, 2017, p. 87)

Por último, considerar que “a cultura é dinâmica” (LARAIA, 2017, p. 94) é o quinto modo de como ela opera e diz respeito a ponderar que cada sistema cultural está sempre em mudança, e exige-nos diminuir o choque entre as gerações evitando comportamentos preconceituosos. “Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema.” (LARAIA, 2017, p. 101).

Romper com a ideia de etnocentrismo é de supra importância para o reconhecimento das diferentes culturas, pois essa visão faz-se por uma superioridade de uma cultura em relação à outras. Logo, o etnocentrismo “consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.” (GOMES, 2005, p. 53).

Dessa maneira,

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. (GOMES, 2005, p. 53).

Compreendendo um pouco mais sobre o conceito de cultura e como ele opera (sobretudo a partir da Antropologia) e ainda, de como o sentimento de etnocentrismo se faz presente na sociedade, essas reflexões levam-nos para outras importantes, e dizem a considerar culturas no plural, entendendo e contemplando os diferentes sistemas culturais e as mudanças que a cultura sofre em determinados lugares ou povos. Dessa forma, a cultura precisa sempre ser entendida e significada sob cada sistema cultural, sem o caráter comparativo entre diferentes culturas, mas percebida por sua própria ordem.

A prática e a teoria da cultura ascendem à honradez quando renunciamos à pretensão de superar por generalidades o fosso que separa os lugares onde se enuncia uma vivência. Do saber científico, quando exclusivo, até os discursos medíocres sobre valores ou sobre o humanismo, há milhares de maneiras de eliminar outras existências. Elas têm como característica comum a vontade de instaurar a unidade, isto é, um totalitarismo. A cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. à expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve se opor uma resistência. Há uma relação necessária de cada produção

cultural com a morte que a limita e com a luta que a define. A cultura no plural exige incessantemente uma luta. (CERTEAU, 2012, p. 242)

Nesse sentido, toma-se pensar o saber local por tais culturas, considerando que os saberes tomam seus significados a partir de como cada sistema cultural é organizado e estruturado. Para isso, é imprescindível que se olhe “de perto e de dentro” como propõe Magnani (2002, p. 11) ao pesquisar a cidade e classificar como um olhar de fora e de longe, apresentando outra abordagem de cunho etnográfico, que denomina “de olhar de perto e de dentro” (p.11).<sup>30</sup> Tendo em conta que,

É neste plano que entra a perspectiva de perto e de dentro, capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos. (MAGNANI, 2002, p.17)

Nesse sentido, retomo Geertz (2017, p. 38) quando diz: “aqui, ser humano certamente não é ser Qualquer Homem; é ser uma espécie particular de homem, e sem dúvida os homens diferem”.

Do mesmo modo,

[...] temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face. (GEERTZ, 2017, p. 38)

Portanto, parte-se do ponto de que temos diferentes lugares, com diferentes processos culturais e saberes (mesmo numa mesma região as diferenças estão presentes), elementos não homogêneos. E por essa diversidade cultural, localizam-se diferentes sujeitos com diferentes recortes e transversalizados por diferentes dimensões. De tal modo, “Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais.” (LARAIA, 2017, p.74)

Nesse sentido, abro um parêntese para trazer a ideia de Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2008) que advém da proposta central da “Epistemologia do Sul”. O referido autor

---

<sup>30</sup> Sugiro a leitura do texto:

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 17 n. 49, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 jan 2018.

destaca que cada saber existe apenas em meio a outros saberes, conseqüentemente nenhum é capaz de bastar-se, existindo sempre a necessidade de fazer referência aos outros saberes. A proposta é uma superação do pensamento abissal, pensamento moderno ocidental e que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis” (SANTOS, 2010, p. 32), incidindo na ideia de linhas, considerando dois lados que dividem a realidade social, assim, o do “outro lado da linha” (p.32) passa a se tornar inexistente com relação ao que está “deste lado da linha” (p.32). Dessa forma, esse pensamento coloca a inexistência de tudo o que estiver do “outro lado da linha” (p.32), não permitindo a “copresença dos dois lados da linha” (p.32). E, sob esse compreender, “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro.” (SANTOS, 2010, p. 32). Num movimento de superar esse pensamento rompendo com essa ideia, importa refletir um pensamento pós-abissal, o qual “parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2010, p. 51).

Considerar outros saberes recai no reconhecimento de uma diversidade cultural e dos saberes locais, os quais são construídos dentro de contextos específicos, independente de que lado da linha estejam. O que vai ao encontro de uma Ecologia dos Saberes, a qual inclui o máximo de conhecimentos de mundo possíveis, ou seja, incide pelo conjunto e não por uma única epistemologia.

A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos:

- 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras;
- 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2008, p. 154). - sic

Perspectiva-se, então, romper com um determinismo cultural, no qual a moral ocupa um lugar que localiza o nosso olhar para o outro, de onde se pressupõe o melhor para esse outro sob nosso ponto de vista, um ponto de vista construído por um pensamento abissal. (SANTOS, 2010). Acabamos hierarquizando esse modo pelo o que é nosso, no entanto, para romper com essa lógica precisamos conhecer o dado cultural e não construir juízo de valor. E isso, será possível pelo reconhecimento da localidade, dos saberes que ali existem e pelo cruzamento com as diferentes epistemologias.

Considerando essas pontuações e considerações, numa perspectiva *freireana*<sup>31</sup>, a cultura não é somente uma manifestação

[...] artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

Nessa perspectiva, Freire (2018b) considera que quando o homem (e também a mulher) assume seu papel de sujeito e não somente de objeto na relação educativa, pois “descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.” (2018b, p. 143). E assim, passaria a descobrir “que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.” (FREIRE, 2018b, p. 143).

Anuncio que, este trabalho etnográfico versa sobre educação, Escola de Samba, crianças e infâncias, colocando-se em condição de comprometimento com o reconhecimento das diferentes culturas e dos saberes locais, ou seja, é “construir com o outro” para usar ainda a ideia de Paulo Freire (2015). Importa dizer que, nessa relação com um saber local, “ninguém sabe tudo, porque não há um tudo para se saber.” (GEERTZ, 2001, p. 124).

E, o enredo segue...

---

<sup>31</sup> Diferentemente de alguns que optam pelo adjetivo do antropônimo Freire = freiriano, minha escolha é pela entrada *freireana*, por acreditar uma conexão marcadamente mais direta com Paulo Freire. Mesmo sabendo que somente adjetivos terminados em e tônico exibem o sufixo -eano e que a recomendação seria freiriano (sufixo -iano) porque o e de Freire é átono.'



## A EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM AS DIFERENTES CULTURAS

Não há educação fora das sociedades e não há homem no vazio. (FREIRE, 2018b, p. 51)

Foi ensinando o máximo de respeito às diferenças culturais com que tinha de lidar, entre as línguas, em que me esforcei tanto quanto pude para expressar-me com clareza, que aprendi muito da realidade e com os nacionais. O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à “invasão cultural”, a sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na Pedagogia do Oprimido, tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória de meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile. (FREIRE, 1992, p. 44)

Compreendendo que cada sujeito ou cada grupo social produz e carrega sua cultura, as quais se diferem, cabe considerar de que forma a educação deve atuar diante das diferenças culturais existentes na sociedade. Importa um entendimento de que cada criança, adolescente ou adulto compõem-se por “um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.” (DAYRELL, 2001, p. 140).

Somos sujeitos que produzem cultura dentro de contextos sociais específicos e diferentes. O que nos constitui como seres históricos e por significar a cultura “como um ato consciente de afirmação de si mesmo, [...] do que por simplesmente fazê-la de modo material.” (BRANDÃO, 1985 p. 22). Portanto, constrói-se a história e não somente por estar nela, mas fazendo isso como “produto de um trabalho e dos significados que atribui, ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, vistos no espelho de sua prática” (BRANDÃO, 1985, p. 22).

Nisso, o traço do trabalho e das práticas coletivas precisam ser pensados e revisitados:

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem; é uma prática coletiva. É uma ação socialmente necessária e motivada e a própria *sociedade* em que o homem se converte para *ser* humano é parte da *cultura*, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra. (BRANDÃO, 1985, p. 23) Grifos do autor.

Por conseguinte, Souza (2002, p. 187) destaca que a cultura “vai sendo constituída, num processo contínuo e inacabado”, onde se confrontam e se encontram as diferentes formas de vida e de convivência dos seres humanos. “A cultura é, pois, o conteúdo da construção histórica da humanidade dos seres humanos, humanizando-os ou desumanizando-os.” (p. 187).

Fundamental, então, considerar os sujeitos como produtores de cultura que participam de diferentes contextos socioculturais e vivenciam experiências diversas e, para compreendê-los “temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida” (DAYRELL, 2001, p. 140), ou seja, considerá-los e compreendê-los por si próprios, levando em conta singularidades e pluralidades que os compõe. Um caminho que tem sido um desafio para a educação, principalmente a educação vinculada às instituições educativas.

Dayrell (2001) considera os jovens, acrescento também as crianças, articuladores de sua cultura cuja experiência vivida faz-se enquanto matéria prima. Sendo necessário e emergente, no campo educacional (instituições educativas formais e não-formais), considerar as crianças em uma multiplicidade de experiências acumuladas através dos diferentes lugares os quais circulam e vivem. E, essa relação tento evidenciar, apreendendo a indissociabilidade da educação e da cultura, atentando que a educação das crianças precisa ser entendida pela compreensão também da cultura, ou melhor, educação e cultura precisam estar em constante movimento relacional.

[...] esses jovens que chegam à escola são resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. (DAYRELL, 2001, p. 142)

Nesse sentido, a diferença cultural é demarcada por uma heterogeneidade de elementos e dimensões, que segundo Dayrell (2001, p.143) “faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades.” E, por aqui, reflito acerca da heterogeneidade tão presente nos espaços educativos, e tão necessária para compreendermos uns aos outros, pois é “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas, etc.” (DAYRELL, 2001, p. 143)

A educação, pensada por essas considerações e abordagens, demanda ser refletida e posicionada por uma conceituação que abarque tudo isso. Logo, numa perspectiva *freireana*, Souza (2002, p. 188) coloca que, “os processos educativos, escolares, ou de projetos de intervenção social [...], têm de, partindo da singularidade da cultura ou dos traços culturais, garantir as condições da construção da humanidade do ser humano.” Entendendo, o campo educativo por sua amplitude de atuação na educação dos sujeitos:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.) assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc. (DAYRELL, 2001, p. 142-143)

Igualmente, a educação é entendida aqui pelo pensamento de Paulo Freire (2015), considerando-a “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2015, p. 96). Nesse sentido, a educação na concepção *freireana*<sup>32</sup> aponta que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2015, p. 24). Para Paulo Freire, a educação como mera transmissão de conhecimentos estaria vinculada a uma ideia de domesticação, enquanto o que o autor defende é uma educação para a libertação opondo-se à ideia de transmissão. Nessa acepção, a educação como dominadora torna-se desumanizante, e a educação como libertadora é uma tarefa de humanização. Para Freire (2018a, p. 162), “a primeira é puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é o ato de conhecer”. Estamos, então diante do desafio de uma educação libertadora pautada na humanização, nos sujeitos e suas singularidades, opondo-se a uma educação como tarefa dominadora, a qual “[...] aparece como se fosse e devesse ser um simples recipiente vazio a ser ‘enchido’, (e) para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é ‘intencionalmente’ até o mundo.” (FREIRE, 2018a, p. 162) Grifos do autor

A educação para a liberdade posta por Freire (2018a) admite a centralidade educativa no ato de conhecer. Desse modo, pela educação os seres humanos agiriam no mundo transformando a realidade. Para tanto, é imperativo que para a efetivação nessa educação para a liberdade, o educador seguindo a opção humanista perceba “corretamente as relações consciência-mundo ou homem-consciência.” (FREIRE, 2018a, p. 164). Nessa pedagogia, a visão da liberdade torna-se relevante entendendo que, “é a matriz que atribui sentido a uma prática que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. (WEFFORT, 2018, p. 09). Portanto, para Freire a educação por si só não libertaria a sociedade da opressão, sendo, fundamental nesse desafio “[...] aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.” (GADOTTI, 2003, p. 05)

---

<sup>32</sup> A concepção em torno da educação pensada por Paulo Freire, será retomada no terceiro bloco, quando será abordado a “educação das crianças na Escola de Samba”.

Nessa direção, a educação para Freire seria sempre um ato, mas não um ato qualquer, e sim um ato político, tendo em vista que ela teria ação sobre a realidade social por meio da conscientização.

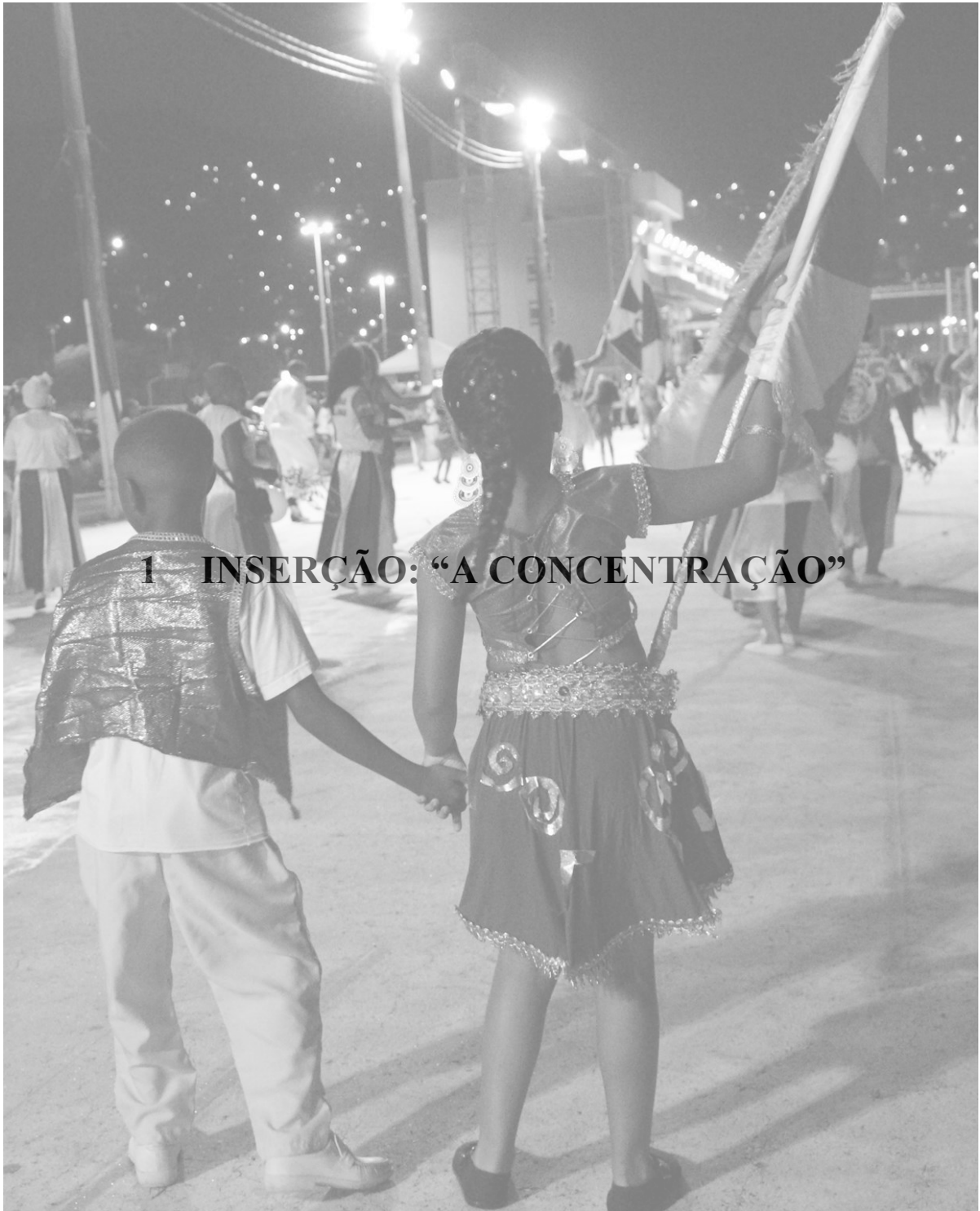
A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2018a, p. 181)

Para Gadotti (2003, p. 06) “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. [...] Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes”. Weffort acrescenta que “a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (2018, p. 19). E, aqui, a pensar nas afinidades com a Escola de Samba, Freire colabora ao dizer que, “a educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza [...]” (FREIRE, 2003, p. 40).

Retomo, o traçado acerca de uma educação comprometida com seus sujeitos, exequível pela compreensão de que ela não se constrói no vazio social, e sim com pessoas frutos de processos sociais e culturais, e sendo a educação um ato político atuará na construção e transformação da realidade. Nesse sentido, a educação pensada como prática de liberdade estaria em consonância com o que se evidencia sobre a relação e reconhecimento das diferentes culturas no processo educativo.

Trata-se de uma pedagogia que toma como ponto de partida as culturas existentes, na tentativa de superar suas negatividades e de potencializar sua capacidade de construção da humanidade do ser humano, a cultura entendida como processo e produto da ação dos seres humanos em suas intra/inter/relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza, construtora do sentido da existência, positivamente. (SOUZA, 2002, p. 186)

A educação posta na relação com as diferentes culturas é tarefa que precisa partir de uma pedagogia que considere e tome como ponto de partida as diferenças culturais e os sujeitos, colocando-os pela educação num processo de conscientização sobre a realidade. Por isso, a necessidade relacional de reconhecimentos das diferentes culturas e práticas sociais no processo educativo vai ao encontro do que Freire (2005) propagou acerca de os processos educativos contribuírem na construção da humanidade do ser humano.



Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.  
 Nuas e sujas de idade e ventos.  
 Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.  
 As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que de grilos.  
 Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras.  
 E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes.  
 Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.  
 Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa.  
 Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.  
 Mas nunca tenho certeza  
 Se estou percorrendo o quarteirão deserto  
 Ou algum deserto em mim.  
 (BARROS, 2009, s/p)<sup>33</sup>

Entendo que a Etnografia é construída não somente no momento do campo propriamente dito, aquele campo que nos encontramos com os sujeitos, mas se constitui sobretudo no cruzamento de todos os caminhos trilhados para se chegar a este campo e para posteriormente sair dele, ou seja, acontece no percurso de toda a construção da pesquisa. Por isso, tomo conceitual e metodologicamente o caminho que se instituiu a pesquisa etnográfica. Todo o movimento da pesquisa, desde o levantamento de materiais até o estar entre as crianças na Escola de Samba, constituíram-se enquanto processo etnográfico na elaboração dos materiais primários e secundários para a investigação, e dessa forma foram tratados.

Neste primeiro bloco, debruço-me a apresentar o que denominei um movimento de *Inserção* no meu percurso etnográfico de elaboração da pesquisa e recolha de dados. Sendo assim, nos itens a seguir, tratarei da entrada em campo, do encontro de materiais bibliográficos na localização do lugar das crianças e de que forma elas apareceram (ou não) nas pesquisas e dados sobre o carnaval (considerando que esse movimento também se constitui em campo na construção da pesquisa etnográfica). Posteriormente, no mesmo bloco, será apresentado o que se efetivou como a minha entrada em campo, desdobrada por uma aproximação em âmbito geral/global do carnaval e das Escolas de Samba de Florianópolis/SC, a fim de localizar as crianças nesse contexto.

O que denomino de *Inserção* estende-se por um movimento inicial de introdução ao campo, de aproximação ao objeto e localização dos sujeitos da pesquisa. Partindo do significado de *Inserção*, em sua semântica, o qual infere como “ato ou efeito de inserir(-se), de introduzir(-

---

<sup>33</sup> In: BARROS, M. de. Tratado geral das grandezas do ínfimo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

se) ou integrar(-se)”<sup>34</sup>, então, meu movimento ancora-se no sentido de integrar-me nesse campo, aproximar-me dos lugares e buscar uma compreensão, ainda que global, do lugar que as crianças ocupam nas Escolas de Samba. Atribuo ao movimento de *Inserção* também o de *Concentração*, fazendo uma analogia ao momento do desfile de uma Escola de Samba, o qual se refere ao movimento anterior das pessoas à entrada na avenida mas que já faz parte do desfile, onde se arrumam, se posicionam e organizam as alas e carros alegóricos dentro do enredo.

E nesse caminho de localizar as crianças em contexto, sigo também com o propósito de construir, na relação com o campo, a própria investigação, indo ao encontro de Malinowski (1978) ao ressaltar que para fazer uma boa Etnografia, conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de ideias preconcebidas, fazendo-se necessário ter a capacidade de levantar o maior número de problemas e ultrapassar a incapacidade de mudar os pontos de vistas.

## 1.1 O LUGAR QUE AS CRIANÇAS OCUPARAM HISTORICAMENTE NAS ESCOLAS DE SAMBA: LEVANTAMENTO DE BIBLIOGRAFIAS

Buscando uma historicidade pelas dimensões do lugar que as crianças inserem-se no contexto do carnaval, foi elaborado um levantamento bibliográfico e fontes históricas, onde busquei, numa perspectiva etnográfica, situar o lugar ocupado pelas crianças ao longo da história dentro das comunidades carnavalescas, procurando compreender como aparecem (se aparecem) nas pesquisas apontadas no levantamento de bibliografias concernente à temática desta pesquisa, e centrando-se no carnaval vinculado às Escolas de Samba.

Num primeiro momento, ao entrar em campo para a elaboração do levantamento bibliográfico, deparei-me com uma quase inexistência do tema do carnaval relacionado com crianças e infância. Assim, por essa dificuldade, objetivei uma aproximação das pesquisas sobre as Escolas de Samba e a respeito do carnaval em geral, retirando os termos crianças e infância das palavras-chave utilizadas para a busca. A investigação<sup>35</sup>, foi feita na bases de dados da

---

<sup>34</sup> Disponível em: [www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inser%C3%A7%C3%A3o](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inser%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 10 mar 2018.

<sup>35</sup> Levantamento bibliográfico elaborado no segundo semestre de 2016 nas bases de dados mencionadas, e atualizados os dados no primeiro semestre de 2019.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>36</sup> e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>37</sup> não sendo estabelecido recorte temporal e utilizando *carnaval* e *Escola de Samba* como palavras-chave, considerando, dessa forma, suas inscrições no título, no resumo ou/e nas palavras-chave dos trabalhos.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob a palavra-chave *carnaval*, foram localizadas 269 pesquisas entre teses e dissertações; e 100 a partir de *Escola de Samba*. Já na base de dados da CAPES, pela palavra-chave *carnaval* foram localizados 80 trabalhos entre teses e dissertações; e 30 registros de pesquisas pela palavra-chave *Escola de Samba*. No intuito de refinar mais ainda a busca, após a localização geral dos trabalhos, observou-se o uso de “Escola de Samba mirim”, e foi feita uma busca utilizando o termo como palavra-chave, localizando quatro trabalhos em nível de mestrado.

Tendo em vista que alguns registros repetiam-se em ambas bases de dados, foram descartados, assim como também foram desconsiderados os trabalhos que tratavam de carnaval de rua, bem como outras manifestações culturais do carnaval no Brasil, porém não ligada à organização de Escola de Samba (como por exemplo carnaval de Fortaleza, Salvador, frevo, etc). Da totalidade dos trabalhos encontrados foi feita a leitura do resumo para selecionar os que versavam sobre o objeto de análise, ou seja, o carnaval relacionado às organizações de Escolas de Samba, totalizando 57 pesquisas, sendo 45 dissertações e 12 teses. As pesquisas dividiam-se nas mais diversas áreas do conhecimento, possível observar no quadro 1 e também verificar que a maior concentração das pesquisas foi nos programas de Educação e História, cuja maioria apresenta fontes e aspectos históricos do carnaval desde sua constituição enquanto festa popular até a formação das Escolas de Samba e suas comunidades.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 ago 2016

<sup>37</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 ago 2016.



Quadro 1: Pesquisas do levantamento bibliográfico por área de conhecimento

ÁREA	NÚMERO DE PESQUISAS
Administração	3
Antropologia	5
Artes	6
Comunicação	1
Educação	12
Filosofia	1
Geografia	5
História	11
Letras	1
Linguística	3
Música	3
Não localizado	1
Psicologia	3
Saúde	1
Sociologia	1

Fontes: elaboração da pesquisadora, 2019.<sup>38</sup>

Importante destacar que dos 57 registros de teses e dissertações selecionados, nenhum se referia diretamente à temática desta investigação: a educação das crianças no contexto da Escola de Samba. Nesse sentido, diante da ausência direta da temática nas pesquisas, o objetivo no levantamento passou a ser o de observar nesses registros, de que forma as crianças aparecem e se aparecem, ou seja, se há menção sobre as crianças e/ou infâncias nas pesquisas localizadas.

Dessa diretriz de busca foi possível chegar em 10 registros (quadro 2) de pesquisas (6 dissertações e 4 teses) que de alguma forma mencionavam as crianças e/ou infância na relação

<sup>38</sup> Bancos de dados BDTD e CAPES:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 ago 2016

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 ago 2016.

com o carnaval vinculado à Escola de Samba, e fornecendo indícios para a construção desta investigação sobre as crianças nas Escola de Samba. Vale destacar que dessa totalidade 7 são de programas de pós-graduação em Educação e de alguma forma inferem sobre a relação da Escola de Samba com as crianças por uma dimensão da educação, ou seja, destacam em comum aspectos relacionando à Escola de Samba num contexto de educação local.

Quadro 2: Levantamento bibliográfico no Banco de Dados da BDTD e CAPES

<b>PESQUISAS SELECIONADAS A PARTIR DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS DA BDTD E CAPES</b>				
<b>ANO</b>	<b>AUTOR / TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ÁREA</b>
1988	Thais Luzia Colaço <b>O carnaval no Desterro: século XIX</b> Orientador: Carlos Humberto Pederneiras	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	História
1995	Cristiana de Azevedo Tramonte <b>A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis: A Construção da hegemonia cultural através da organização do Carnaval.</b> Orientador: Reinaldo Matias Fleuri	Dissertação	Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação
2009	Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro <b>Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em Escolas de Samba mirins</b> Orientadora: Alba Maria Zaluar	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Saúde
2005	Augusto Cesar Gonçalves e Lima <b>A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba</b> Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau	Tese	PUC-Rio	Educação
2013	Guilherme Ayres Sa <b>Os herdeiros da Vila: Ensino e aprendizagem em uma bateria de Escola de Samba mirim</b> Orientadora: Sara Cohen	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Música

2014	Vanessa Dupheim Pinheiro <b>Pequenos bambas: sementes do samba mirim carioca</b> <sup>39</sup> Orientadora: Nancy Regina Mathias Rabelo	Dissertação	CEFET/RJ	Educação tecnológica
2015	Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo <b>O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na Escola de Samba Bole-Bole em Belém do Pará</b> Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández	Tese	Universidade Estadual de Campinas	Educação
2016	Matilde Maria de Magalhaes Arena. <b>Escola de Samba e projetos de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura</b> Orientadora: Renata Sieiro Fernandes	Dissertação	Centro universitário salesiano de São Paulo	Educação
2016	Eduardo Silva dos Santos. <b>Aprendendo com o samba: Vivências Educacionais de Jovens Sambistas</b> Orientador: Luiz Carlos Gil Esteves	Dissertação	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro	Educação
2017	Maria Margareth de Lima <b>O Samba na Escola e a Escola no Samba: Configurações de Uma Educação Integral Popular</b> Orientador: Severino Bezerra da Silva	Tese	Universidade Federal Da Paraíba	Educação

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Trabalho não localizado integralmente para leitura.

<sup>40</sup> Bancos de dados BDTD e CAPES:

<http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 ago 2016

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 ago 2016.

No diálogo, baseado no levantamento bibliográfico, uma importante referência encontrada diz respeito ao registro de uma dissertação de 1988 (a mais antiga do recorte) e refere-se ao carnaval de Florianópolis/SC, onde a autora Thais Luiza Colaço<sup>41</sup> ao trazer um panorama histórico sobre o carnaval na Desterro<sup>42</sup> do século XIX, mostra a bibliografia sobre o carnaval de Florianópolis sendo escassa e lança o desafio: “recuperar os aspectos do carnaval desterrense do século passado, para que não se dissolva no tempo e caia no esquecimento.” (COLAÇO, 1988, p. 01). Apresenta uma noção geral da origem do carnaval no mundo e do entrudo<sup>43</sup> em Portugal, apontando como se introduziu o entrudo e o carnaval na cidade de Nossa Senhora do Desterro no século XIX, destacando que o entrudo foi a primeira manifestação carnavalesca na Desterro, mesmo diante de todas as restrições submetidas na época. A autora faz menção e analisa as sociedades carnavalescas<sup>44</sup>, que surgiram e manifestavam-se na época com o intuito de substituir o entrudo. Nessa perspectiva histórica sobre o carnaval no século XIX, Colaço (1988) destaca uma breve passagem denominada pela autora como a “participação das crianças”, indicando que pouca notícia foi encontrada sobre essa participação nas atividades carnavalescas da época.

De acordo com a "Sociedade Carnaval União Improvisada" em 1863, só poderiam ser admitidos aos bailes, crianças "que pudessem dançar". É difícil identificar a idade da criança para estar apta a dançar. Na época uma menina de 11 anos já era considerada moça não mais recebendo a denominação de criança, participando livremente das atividades sociais. Ter-se-á, também, referências as crianças no carnaval de rua. Primeiramente no entrudo, como já fora exposto, participavam pessoas de todas as idades, incluindo crianças. Em 1877, observa-se o aparecimento de crianças mascaradas "sem espírito", podendo ser máscaras sem graça, sem expressão. E novamente se tem notícia em 1884 de grupos compostos de crianças, em atordoantes Zé pereiras, que saíam as ruas com outros grupos de escravos até altas horas da noite, causando incomodo a população. Eram Zé pereiras pobres, sem luxo, blocos de sujeitos mascarados e pintados. Provavelmente estas crianças pertenciam a uma classe social mais humilde, pois como foi visto acima, as crianças pertencentes a elite, participavam do carnaval de clube. As festividades carnavalescas chegavam até mesmo a influenciar o andamento normal do período escolar em que as crianças frequentavam. Em 1869 as aulas do Colégio S.S. Salvador foram interrompidas durante aqueles dias. As escolas públicas em 1881 também suspenderam suas aulas até a quarta-feira de cinza. (COLAÇO, 1988, p. 206-207) Grifos da autora

<sup>41</sup> Colaço, Thais Luzia. O carnaval no Desterro: século XIX. Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

<sup>42</sup> Nome da cidade (Nossa Senhora do Desterro) até a Revolução Federalista em 1894, quando passa a ser chamada de Florianópolis.

<sup>43</sup> Refere-se aos três dias que precedem a entrada da Quaresma. Festa popular que se realizava nesses dias, em que os brincantes lançavam uns nos outros farinha, baldes de água, limões de cheiro, luvas cheias de areia etc.

<sup>44</sup> Entidades carnavalescas com fins quase que exclusivamente de divertimento, sendo que outras atividades paralelas aparecem também ligadas a elas. As atividades concentravam-se nos meses de janeiro, fevereiro e março e possuíam uma diretoria eleita anualmente pelos associados, onde seus diretores eram figuras ilustres da cidade.

As festas carnavalescas desde sua origem são marcadas por um lugar de controle e perseguição, sendo delimitadas por um processo de demarcação de um grupo identitário que estava muitas vezes associado com a ideia da baderna. Colaço (1988) mostra o entrudo sendo o mais perseguido pelas leis municipais em Florianópolis/SC, cujo objetivo da época era discipliná-lo e extingui-lo. Chegando ao ponto de, em 1857, permitirem o entrudo, porém a participação de escravos era proibida. Revelando o quanto o município normatizava essa manifestação da cultura popular, e o quanto estaria fortemente marcada por movimentos de resistência, pela etnicidade e construção das resistências negras. Assim, trazendo aspectos da origem do carnaval no Desterro a partir do surgimento do entrudo, Colaço aponta ao negro “era vedado uma série de divertimentos, principalmente aqueles ditos próprios dos brancos.” (COLAÇO, 1988, p.193).

Assinala, ainda, que

[...] dentre as punições aos infratores da lei, os escravos eram os mais penalizados, enquanto uma pessoa livre recebia dois dias de cadeia, o escravo recebia seis, ou então deveria ser castigado com 50 açoitadas. [...] Os ajuntamentos para formar danças e batuques também não eram permitidos, sendo duramente punidos. (COLAÇO, 1988, p. 193)

É importante demarcar que, as festas carnavalescas tratavam desde seu início de uma identificação de demarcação de um grupo identitário, estando associada aos movimentos de repressão desses grupos, vindo de um imaginário constituído dentro de uma determinada cultura que olhava (e olha) para esses grupos específicos como estando aquém.

A pesquisa de Colaço (1988) faz-se importante no levantamento de bibliografias, pois aponta os primeiros indícios não só do carnaval em seu surgimento, mostrando seus movimentos de resistências, mas sobretudo, de que as crianças já faziam parte das festas carnavalescas desde o início dessa manifestação popular.

Outro importante trabalho destacado no levantamento é o de Cristiana de Azevedo Tramonte, “A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis: A Construção da hegemonia cultural através da organização do Carnaval”, de 1995, com uma abordagem sobre a pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis/SC. E, mesmo não se ocupando especificamente das crianças, oferece subsídios de que as crianças participam e ocupam esse lugar, pois a autora faz uma reflexão em torno da representatividade das Escolas de Samba como um instrumento de organização e educação das classes populares e de origem negra que puderam, através da predominância cultural, promover os segmentos sociais que em torno delas se organizam. Além

de também se constituir uma importante e primeira referência acerca das Escolas de Samba de Florianópolis/SC.

Segundo Tramonte (1995), as Escolas de Samba dinamizam processos educativos de caráter social, político, cultural, artístico e étnico, possibilitando o desenvolvimento e a visibilidade social de pessoas, incluindo as crianças. A autora oferece indícios, apontando as Escolas de Samba como uma importante organização social popular brasileira por sua relevância cultural e educativa, espaço que situo também sendo ocupado pelas crianças e por uma infância demarcada por um contexto social, cultural e étnico-racial, o qual será também definidor nos processos de construção identitárias das crianças. Tramonte (1995) subdivide os processos pedagógicos das Escolas de Samba em: pedagogia da ação social; pedagogia da ação política; pedagogia dos valores morais; pedagogia da ação escolar; pedagogia da ação cultural e pedagogia da arte. Dessa forma, a autora, considerando o caráter pedagógico das Escolas de Samba desdobrado em inúmeros processos, evidencia que as classes populares educam-se entre si na relação com os outros e auxiliam a desvendar a importância social e educativa dessas instituições.

A Escola de Samba é uma prática cultural que processa e organiza as relações sociais, econômicas e políticas da parcela que aí convive no que convencionamos denominar o “Mundo do Samba”. Sua prática em Florianópolis desencadeia um processo pedagógico fundamental para as populações que em torno da Escola de Samba vivem, se organizam, criam, se relacionam, elaboram arte e realizam cultura. (TRAMONTE, 1996, p. 16) Grifos da autora.

A referida autora aponta as Escolas de Samba como uma importante organização social popular brasileira por sua contribuição cultural e educativa, onde se mantém uma possível práxis educativa.

Após a pesquisa de Tramonte de 1995, é possível observar uma lacuna de trabalhos até o ano de 2009, cujo ano localizei a pesquisa “Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em Escolas de Samba mirins” de Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro elaborada no Rio de Janeiro, na área da saúde. A pesquisa traz as crianças no espaço das comunidades das Escolas de Samba relacionando-as aos projetos sociais dentro dessas instituições, sustentando considerações importantes para pensar as crianças nesse espaço. Na tese é discutido como antigas formas de associação tiveram de adequar-se às realidades contemporâneas. E, ainda propõe um pensar referente aos associativismos:

Esses antigos associativismos nunca foram irrelevantes e fazem parte da imagem ou ideia de um país onde a dádiva, a reciprocidade e o acolhimento foram primordiais na constituição da cultura das classes populares, o que permite constatar que as associações voluntárias, cuja função de mediação é preenchida pela família, a vizinhança e o Estado, não são algo novo aqui. (RIBEIRO, 2009, p. 169)

Em torno das crianças nas Escolas de Samba, Ribeiro (2009) aponta que, desde a sua fundação as crianças integram esse espaço junto com suas famílias, tanto das atividades da escola quanto do desfile oficial. As crianças têm há décadas espaços próprios dentro das Escolas de Samba como a ala das crianças<sup>45</sup>, e hoje configuram as escolinhas como as de casal de mestre sala e porta bandeira, de bateria e passistas mirins, o que segundo apresenta Ribeiro, traz uma perspectiva de profissionalização e renovação nas próprias escolas. Em 1980, é destacada a criação das Escolas de Samba mirins no Rio de Janeiro, as quais “tentam inserir-se nas políticas sociais para a juventude, principalmente a pobre, para a promoção da cidadania e a revitalização do sentido de comunidade.” (RIBEIRO, 2009, p. 10). A pesquisadora considera as Escolas de Samba também numa perspectiva de promoção da saúde e prevenção das violências, localizando seus projetos sociais e escolas mirins, nos quais a presença das crianças é maciça.

Na tese intitulada “A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba” (2005) de Augusto Cesar Gonçalves e Lima, o pesquisador elabora uma pesquisa de inspiração etnográfica que busca entender como ocorrem as relações entre a cultura escolar/cultura da escola e uma das culturas sociais de referência dos/as estudantes, denominada cultura do samba. Ao investigar uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, bairro com uma tradição de samba, Lima verifica as relações existentes dos estudantes da escola com a cultura do samba dessa localidade específica, trazendo pontos a se considerar a respeito da cultura escolar na relação com a cultura do samba. Indica que, essa relação mostrou-se bastante fraca, principalmente nas práticas sociais e formas de manifestação através de brincadeiras, de conversas, atitudes, linguagem, músicas cantadas, que poderiam evidenciar uma vivência dos estudantes pesquisados na cultura do samba. Nesse sentido, Lima (2005) alerta criticamente para uma exclusão nos currículos escolares da cultura produzida por setores subalternos.

---

<sup>45</sup> Ala composta somente por crianças, geralmente filhos e filhas de pessoas que também desfilam no dia do carnaval, mas que não necessariamente compreende crianças que tenham ligações diretas com as atividades anuais das escolas de samba.



Não fica distante o nosso dilema. O samba nunca esperou pela escola para assediar a vida cotidiana de milhões de cariocas (e brasileiros de uma maneira geral). Mas o que se coloca é que esta cultura do samba vai além da produção musical: tem as Escolas de Samba, as rodas de samba e toda uma maneira de viver e de se relacionar com o mundo que não atende, historicamente, apenas a determinadas faixas etárias. São parte da nossa história, ajudaram a forjar nossa identidade e nos fazer o que somos no Rio de Janeiro e também no Brasil. O fato é que existe um silêncio na cultura escolar sobre esta cultura. (LIMA, 2005, p. 234)

A tese de Lima, assim como outras apontadas aqui, mesmo não dizendo diretamente do lugar das crianças no contexto das Escolas de Samba, foi escolhida para compor esse levantamento por trazer considerações em torno de uma Escola de Samba e de crianças e jovens pertencentes a uma comunidade específica que respira o samba no Rio de Janeiro. E, mesmo sob objetivo da relação com a cultura escolar, o trabalho indica uma forte preocupação com crianças e jovens integrados com a cultura do samba, evidenciando uma presença nesse meio cultural. Sujeitos pertencentes a comunidades com culturas e práticas próprias, mesmo em se tratando de culturas assentadas num âmbito de exclusão e esquecimento social.

A dissertação de Guilherme Ayres Sá, “Os herdeiros da Vila: Ensino e aprendizagem em uma bateria de Escola de Samba mirim”, de 2013, apresenta um estudo acerca dos processos de ensino e aprendizagem na bateria da Escola de Samba mirim Herdeiros da Vila, do Rio de Janeiro. Embora sendo uma pesquisa na área da música, interessa-nos por trazer as crianças em cena, evidenciando elementos de aprendizagem por meio de uma bateria de Escola de Samba. Aprendizagens baseadas nas formas com que os mestres e diretores de gerações anteriores da bateria transmitiam os conhecimentos, ou seja, na transmissão de geração para geração através da oralidade, cuja dimensão é bastante comum e forte no contexto das Escolas de Samba, e vale a pena ser destacada. Sobretudo quando a reflexão é em torno das crianças e dessa relação geracional, envolvendo aprendizagens locais, presentes e importantes para as pessoas que compõem o lugar. Ou seja, esse saber local é altamente valorizado entre elas. A pesquisa ainda oferece dados importantes sobre a participação das crianças no samba e de que forma a presença delas ocorreu historicamente (os dados serão tratados no final desta seção quando da criação das alas infantis).

A tese de Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo (2015) intitulada “O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na Escola de Samba Bole-Bole em Belém do Pará”, tem como propósito evidenciar quais são os saberes e as práticas educativas construídos no cotidiano de uma Escola de Samba e de que forma a vivência nesse espaço pode ser demarcadora da identidade cultural de um grupo social, pelos sujeitos constituintes desse grupo.

Para tanto, Gordo utiliza entrevista com dois grupos: um que teve alguma ligação administrativa e artística com a escola; e outro constituído por pessoas atendidas pelos projetos da escola Bole-Bole e que se tornaram profissionais a partir do aprendizado recebido. A pesquisadora destaca o espaço da Escola de Samba como um espaço de educação não-formal, onde há saberes e práticas educativas sendo vinculados, os quais são formatados por meio de oficinas, aprendidos na prática, implícitos nas relações interpessoais e nas vivências estabelecidas na Escola de Samba. Embora a pesquisa não seja diretamente com crianças, aborda a temática de um lugar que as crianças circulam, e projetos são criados e vinculados para elas, atrelando o espaço da Escola de Samba com um espaço também de práticas educativas.

Após uma atualização do levantamento bibliográfico, realizada no ano de 2019, foi possível localizar três trabalhos mais recentes, dentre eles, a dissertação de Matilde Maria de Magalhaes Arena (2016) intitulada “Escola de Samba e projetos de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura”, cuja peculiaridade não se encontra nos demais, pois relaciona Escola de Samba e Educação Infantil, fazendo uma associação entre o que ela denomina de educação formal e não-formal, fazendo uma aproximação do trabalhos educativos na Educação Infantil e na Escola de Samba. A pesquisa, feita em uma Escola de Samba de São Paulo, apresenta um encontro entre a Escola de Samba e a Educação Infantil através dos projetos de trabalho, valorizando a arte e a cultura, objetivando analisar as contribuições do trabalho educativo desenvolvido pela Escola de Samba, espaço não-formal, para se repensar os projetos de trabalho na Educação Infantil.

A dissertação “Aprendendo com o samba: Vivências Educacionais de Jovens Sambistas” de Eduardo Silva dos Santos (2016), sob uma perspectiva da educação popular traz uma discussão sobre os espaços ocupados pelos jovens dentro da dinâmica das Escolas de Samba dos grupos de acesso do Carnaval da Cidade do Rio de Janeiro, entendendo como espaços complementares de socialização. Investiga as experiências educacionais ocorridas nesse território em especial pelas vivência dos jovens entrevistados na pesquisa. Santos (2006) entende que as atividades culturais ao se relacionarem com o íntimo dos sujeitos constroem fortes influências sobre o comportamento social e sua identidade.

A tese de Maria Margareth de Lima (2017) é a mais recente dentre as pesquisas do levantamento, intitulada de “O Samba na Escola e a Escola no Samba: configurações de uma educação integral popular” procurou compreender a contribuição da arte/educação, na perspectiva da educação popular, para possibilitar uma educação integral, popular, geradora de

participação sociocultural. A pesquisadora faz um estudo de caso em uma escola pública e uma Escola de Samba no município de João Pessoa/PB. Na relação entre os dois espaços, a autora parte da indagação sobre a contribuição da arte/educação para a educação integral na configuração de uma prática educativa popular favoráveis aos processos de participação sociocultural.

Dentro do universo do levantamento apresentado percebe-se num primeiro momento uma quase ausência de pesquisas que trazem a criança pensada nesse contexto. Contudo, mesmo com essa ausência e pelas fontes localizadas pelo levantamento, observa-se que as crianças sempre estiveram presentes nas atividades ligadas ao carnaval, desde antes mesmo do surgimento das Escolas de Samba, verificável no trabalho de Colaço (1988). Embora as Escolas de Samba, em sua constituição inicial, não estivessem pensando um espaço para crianças, é possível observar que estiveram inseridas de alguma forma, e a partir da criação dessas instituições, as crianças passaram a participar de forma mais efetiva nas atividades e setores; ou mesmo no acompanhamento de seus familiares nessas atividades. Importa registrar que, mais recentemente, espaços foram criados especificamente para elas como os projetos sociais e mirins vinculados às Escolas de Samba em suas comunidades e ainda, no caso do Rio de Janeiro, as Escolas de Samba mirins.

### 1.1.1 Aspectos históricos sobre a participação da criança nas Escolas de Samba

Se não estimulada, a presença das crianças sempre foi tolerada. Eles participavam das atividades cotidianas da escola e inseriam-se nelas cedo, sem que houvesse algum mecanismo formal para que isso acontecesse. Fugir para assistir aos desfiles, cuidar dos instrumentos da bateria, acompanhar os pais, dançar como passistas, a presença de crianças e jovens sempre foi uma constante na história das Escolas de Samba. (RIBEIRO, 2009, p. 149).

O levantamento de bibliografias sobre a temática, possibilitou algumas questões centrais para pensar, em especial, sobre como é a inserção e participação das crianças no carnaval e na cultura do samba historicamente. Interessa identificar dados de quando as crianças passam a participar na Escola de Samba e de que forma isso ocorre, para entender inicialmente o lugar delas nesse contexto, possibilidade de ampliar a compreensão de como esses lugares são organizados, hoje, para as crianças. Como verificado nas pesquisas, as crianças sempre

estiveram presentes de alguma forma e hoje vemos espaços criados para e por elas (projetos mirins e Escolas de Samba mirins).

Pinheiro, ancorada nos estudos de Ribeiro (2009) e Ayres Sá (2013), indica que a participação de crianças e jovens no carnaval não aconteceu somente com a criação de Escolas de Samba mirins (especificamente a partir de dados do carnaval carioca), mas a autora assinala que “desde os anos 1930 suas presenças eram apontadas como, por exemplo, no ‘bloco infantil da Mangueira’, que já contava com uma criança como porta-bandeira.” (p. 181). Pinheiro confirma que a presença das crianças e jovens no carnaval ocorria sobretudo pela vinculação familiar, em que as crianças acompanhando os adultos envolviam-se também em atividades. (PINHEIRO, 2019). A evidência sobre a vinculação familiar e a inserção das crianças no carnaval é um fato importante e revela-se elemento fundamental para a participação das crianças nas atividades da Escola de Samba, assim a convivência comunitária e o pertencimento a uma cultura local sinalizam elementos para essa compreensão. Acordo com Ayres Sá (2013, p. 41) ao perceber que a influência familiar configurava-se desde o surgimento das primeiras Escolas de Samba sendo “a principal responsável pelos primeiros contatos do jovem com a cultura das Escolas de Samba e com toda a rede de significados que esses ambientes proporcionam.”

Na pesquisa de Ribeiro (2009) há uma passagem que coaduna com esse fato, cujas fontes recolhidas na pesquisa revelam o quanto essa participação conjunta e familiar é uma recorrência na construção do carnaval e na participação das crianças.

Guezinha, filha de dona Neuma da Mangueira, disse em entrevista a um jornal carioca, que o que mais a aproximou do samba foi passar a limpo as composições de Cartola, já que o mesmo tinha péssima caligrafia. Sua irmã, Chininha, perguntada como passou a frequentar a Escola de Samba, responde: ‘Desde que começam a andar aí os pais já leva, não é? É que nem Igreja, Centro Espírita, essas coisas. Normalmente os pais já levam os filhos desde pequenininhos a frequentar o ambiente deles. E isso era o que a minha mãe fazia, me levava pro samba. Então nós já fomos habituadas desde pequenas dentro da Mangueira. (RIBEIRO, 2009, p.148)

Dentro do exposto, percebo que há registros das crianças participando mesmo antes do surgimentos de setores específicos para elas como a ala das crianças, a qual surge nos anos 1960, segundo dados ainda da pesquisa de Ribeiro (2009).

No início sua presença nos desfiles não era obrigatória, porém passou a ser com a criação da Passarela do Samba, em 1984. Seu auge, de fato, foi na década de 1980, momento em que as escolas começaram a perceber o potencial das crianças e a necessidade de fazer frente às transformações estéticas e mercadológicas do carnaval na transmissão da cultura oral. (RIBEIRO, 2009, p. 150)

Nesse mesmo sentido, Pinheiro reafirma esse surgimento da ala das crianças na história das Escolas de Samba cariocas<sup>46</sup>.

A “ala infantil” surgiu somente na década de 1960 na Escola de Samba Mangueira e a apresentação de uma “bateria mirim”, no final dos anos 1960, também na mesma Escola de Samba e depois na Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel. O envolvimento de crianças e jovens no carnaval estaria, então, ligado ao aprendizado, à troca de saberes e à obtenção de conhecimentos musicais, sendo isso possível com as relações familiares e também com aquelas correntes nas Escolas de Samba, inclusive abrangendo a composição de samba para a ‘escola mirim’ (PINHEIRO, 2019, p. 181-182) Grifos da autora

Os dados indicam questões para serem refletidas na direção de pensar o que nos revela a ala das crianças quando ela começa a existir na história do carnaval. Questiono-me se estaria atrelada com a emergência do discurso de proteção e garantia dos direitos das crianças e ou se haveria algum cruzamento na construção da ala das crianças para assegurar e respaldar o discurso de enfrentamento jurídico normativo, para que as crianças das comunidades pudessem participar, em especial do momento do desfile, sob um discurso de proteção.

Nesse sentido Leopoldi (2010) analisa aspectos que tornam a Escola de Samba uma organização formal, partindo do crescimento, visibilidade e profissionalização das escolas. O autor destaca que as atividades das Escolas de Samba passam a ser controladas pelos mecanismos que operam na sociedade, na medida em que essas agremiações constituíram sociedades juridicamente vinculadas aos organismos governamentais. E diante desse fato, Leopoldi (2010, p. 91) apresenta “as condições para a participação de crianças menores de 8 anos no desfile carnavalesco de 1974”, no Rio de Janeiro, como um exemplo desse controle, revelando um número expressivo de crianças cadastradas para participar do desfile no carnaval.

---

<sup>46</sup> Importante ressaltar que embora os dados sejam do carnaval carioca eles servem para localizar a temporalidade histórica que se está tentando compreender quanto a criação das alas das crianças e sua participação mais efetiva, tendo em vista que as primeiras escolas de samba surgem justamente no Rio de Janeiro (o que será tratado adiante no texto).

O Juizado distribuiu cartões de identificação entre todas as Escolas de Samba e alguns clubes, com quase quarenta dias de antecedência, e cada menor terá que trazer consigo o cartão durante o desfile. O cartão contém nome, filiação, endereço, data de nascimento, nome da escola para a qual desfile e assinatura do diretor de fiscalização do Juizado. Até agora, cerca de oitocentas crianças estão inscritas para participar dos desfiles, segundo informações das Escolas de Samba ao Juizado, mas a previsão é de que este número se eleve a dois mil. (Jornal do Brasil, 13 fev. 1973) (LEOPOLDI, 2010, p. 91)

Assim, para Leopoldi (2010, p. 91), “nesse envolvimento da escola por uma rede de leis e regulamentos cada vez mais ampla, as manifestações carnavalescas vão sendo pouco a pouco distribuídas pelos escaninhos característicos da atividade burocrática.”

Percebe-se que a construção, normatização do lugar e participação das crianças nas Escolas de Samba, especificamente no desfile<sup>47</sup>, ocorre posterior ao surgimento das escolas, no momento em que se formalizam e desfilam na Passarela do Samba. Isso não significa que antes as crianças não estivessem participando, mas pelos dados das pesquisas citadas, é sugestivo a possibilidade de estarem misturadas entre os adultos, ou seja, não tendo espaços demarcados e amparados para elas.

Os dados do levantamento, sobretudo observando o processo histórico e de demarcação de uma cultura das/pelas Escolas de Samba e suas comunidades, ampliaram o encontro com a própria emergência do conceito de infância, bem como a constituição de uma política de garantia de seus direitos, e ainda que se encontre algumas ausências nessas demarcações<sup>48</sup>, é importante perceber possíveis relações e correlações existentes acerca da visibilidade e invisibilidade das crianças nesse contexto. E, de tal modo, demarcar e destacar a cultura negra como uma cultura marcada pelo apagamento. Entendendo, por sua vez, a cultura negra pelas colocações de Nilma Lino Gomes (2003) quando diz que,

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p. 79) Grifos da autora.

---

<sup>47</sup> As fontes referem-se à uma normatização dessa participação das crianças somente no dia do desfile na passarela do samba, não fazendo referência aos ensaios.

<sup>48</sup> No carnaval de Florianópolis/SC não foi localizado nenhuma fonte acerca do início das alas das crianças e também nenhuma referência quanto demarcações de normatização de participação das crianças no carnaval.

Nessa perspectiva, quando se demarca um grupo que são as crianças, importa uma outra dimensão: são crianças pertencentes a um grupo identitário que é da negritude, marcadas duplamente pelo apagamento social, por serem crianças negras ou que partilham da cultura negra. Então, estamos falando, nesse caso, de uma criança localizada.

### 1.1.2 Breves considerações sobre a formação das primeiras Escolas de Samba em Florianópolis: negação e invisibilidade social e cultural

Eu sou o samba,  
a voz do morro sou eu mesmo sim senhor,  
quero mostrar ao mundo que tenho valor,  
eu sou o rei dos terreiros. (JESUS – Zé Ketí, 1952)

Antes de entrar no mapeamento etnográfico para mostrar as vias de inserção das crianças nas Escolas de Samba, penso ser necessário fazer um adendo sobre esse lugar: a Escola de Samba, partindo da historicidade traçada até aqui em torno de como as crianças participam desse contexto. Porém, não é meu objetivo e nem deste trabalho, tratar da origem dessas instituições, já que fora objeto de muitos trabalhos, sobretudo sobre o próprio carnaval, cujos estudos surgem na década de 70 especialmente por um olhar etnográfico da Antropologia. (LEOPOLDI, 2010). Acredito ser necessário traçar um esboço, mesmo breve, em torno do surgimento da instituição Escola de Samba para posicionar de que lugar estou falando, entendendo o processo histórico situado também pela especificidade desse campo e, especialmente, na intenção da compreensão do lugar ocupado pelas crianças no carnaval.

Importa dizer que algumas divergências verificadas nos trabalhos sobre a origem das Escolas de Samba no Brasil, ocorreram justamente porque em sua maioria os dados foram recolhidos através da memória oral, como apresentando por Tramonte (1996) em sua pesquisa. Nesse ponto, estando a memória oral atrelada ao patrimônio imaterial<sup>49</sup> da cultura negra é que

---

<sup>49</sup> Segundo definição do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), “os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial. Nesses artigos da Constituição, reconhece-se a inclusão, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, dos bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um

encontramos dificuldade metodológica de acesso dos dados, pois isso está intimamente associado ao apagamento cultural e/ou sua invisibilidade no modo em que a história é/foi narrada.

No entanto, há uma unicidade entre todos aqueles autores e trabalhos sobre o assunto, quando afirmam: “quem dará início às Escolas de Samba será a população muito pobre que habita os morros em torno dos bairros ricos.” (TRAMONTE, 1996, p. 33). E para situar historicamente, é entre as décadas de 40 e 50 que teremos a consolidação das Escolas de Samba, onde em 1940, no Rio de Janeiro, passam a ter o direito de desfilar nas avenidas centrais, entretanto as primeiras Escolas de Samba datam de 1928.

Formada as Escolas de Samba, o povo carioca passou a contar com uma espécie de passaporte para cantar, dançar e tocar o samba, hábitos violentamente reprimidos nas primeiras décadas do século XX pela polícia, que agia como instrumento do preconceito dominante contra as manifestações culturais e religiosas dos negros. Os sambistas foram ficando livres das perseguições quando as autoridades começaram a perceber que os desfiles das escolas atraíam grande público e, melhor, despertavam a atenção dos turistas. [...] A população negra e pobre do Rio de Janeiro criou, assim, o que seria dali a pouco mais de dez anos não só a maior atração do carnaval carioca, mas também um espetáculo de dança, de música, de formas e de cores reconhecido como uma das maiores e mais belas manifestações de cultura popular do mundo. (IPHAN, 2014, p.37)

O samba desde sua constituição, quando surge como movimento de expressão da identidade cultural da população negra, foi objeto de perseguição e invisibilidade da mesma forma que as manifestações religiosas de matriz africana.

Nesse sentido, Lima (2002) destaca dois importantes aspectos dessa invisibilidade: “a falta de espaço delegado a esta cultura no contexto em que se insere a pesquisa teórica e acadêmica; e a invisibilidade do aspecto educativo na produção dos eventos artísticos afro-brasileiros.” (LIMA, 2002, p. 89). Quando trago, pelo viés histórico, que desde seu surgimento o carnaval e a formação das Escolas de Samba foram objetos de perseguição e invisibilidade, é justamente para demarcar esse lugar, feito por resistências e enfrentamentos relacionados diretamente com a cultura negra.

Em Florianópolis/SC, a afirmação dessa cultura foi e é um processo mais difícil, tendo em vista que, o município afirma-se dentro de uma lógica de branqueamento que percorre o

---

sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.”

Informações disponíveis em: [www.portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234](http://www.portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234). Acesso em: 11 abr 2019.



estado de Santa Catarina pela imigração europeia. Segundo Leite (1996), compondo um estudo sobre os negros no sul do Brasil, “este quadro assegurou para Santa Catarina, no cenário nacional, a imagem não apenas de ‘Estado branco’, mas de uma ‘Europa incrustada no Brasil’, de ‘superioridade racial’, de ‘desenvolvimento e progresso’.” (LEITE, 1996, p. 38). Nesse sentido, “a invisibilidade do negro é um dos suportes da ideologia do branqueamento, podendo ser identificada em diferentes tipos de práticas e representações. [...] Ou seja, não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente. (LEITE, 1996, p. 40-41)

Nesse pensamento, é que se construiu uma ideia de não existência do negro no estado. Nesse sentido Lima (2002) apresenta um esboço que vai ao encontro da formulação anterior sobre a invisibilidade também acadêmica dessa cultura.

*Se não existir justifica o não existirá, cai-se em um poço profundo do qual só escaparão ilesos os estudos que se alicerçam no que se convencionou denominar de cultura europeia, da qual a universidade brasileira, particularmente no contexto do sul do país, pretende-se legítima herdeira. Aqui, em correspondência à sua auto-imagem de supra-sumo do Brasil europeu, a presença do imigrante é mitificada em detrimento do que representou e representa a contribuição dos negros na formação cultural deste pedaço do Brasil. (LIMA, 2002, p. 90) Grifos da autora*

Embora não seja a intenção do trabalho adentrar na configuração territorial, demarcar-se que o estado de Santa Catarina foi formado a partir dessa concepção, omitindo a presença dos negros na sua formação territorial, dando destaque somente para a colonização europeia como exclusiva nessa construção, e afirmando uma presença rara e inexpressiva dos negros no sul do Brasil. No entanto, Leite (1996) destaca que há muitos mitos construídos em prol desse ideal de branqueamento:

*A de que a escravidão aí teria sido mais branda porque o senhor possuía menor número de escravos e trabalhava lado a lado com seu escravo. A de que no Sul houve menos discriminação racial e se construiu um sistema de posições sociais mais igualitárias porque os negros eram raros e não ameaçaram os interesses dos brancos. Esses mitos beiram a ingenuidade, o simplismo, mas muitas vezes por trás deles se esconde uma justificativa para o “esquecimento”, para a aceitação da desigualdade, ou para a afirmação da suposta democracia racial. (LEITE, 1996, p. 41) Grifos da autora*

É dentro dessas conjunturas sociais e políticas que as Escolas de Samba em Florianópolis/SC também vão surgir, acompanhando os mesmos elementos que originaram a formação delas em nível de Brasil (em especial no Rio de Janeiro/RJ) e ainda os enfrentamentos de fazer parte de uma cultura julgada subalterna. A perspectiva histórica de Leite (1996) amplia a questão: “na literatura científica, o negro é invisibilizado, seja porque não intencionam revelar

a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade.” (LEITE, 1996, p. 40).

No que tange a criação das Escolas de Samba no município de Florianópolis, Tramonte (1996, p. 67) destaca que “as diferenças serão oriundas da cronologia, do contexto geopolítico e do contexto cultural”. Especificamente, pela pesquisa feita por Tramonte (1996), é possível verificar que a formação da primeira Escola de Samba na cidade foi em 1948, quando um grupo de marinheiros oriundos do Rio de Janeiro passou a reunir-se nas imediações centrais da rua Major Costa (área do Morro da Caixa), e com a distância deles de sua cidade natal e carregando uma cultura carnavalesca, começaram a fomentar e incentivar a criação de Escolas de Samba através do contato com os habitantes dos morros, surgindo a primeira escola de Florianópolis/SC: Os Protegidos da Princesa. O surgimento da primeira escola na cidade ocorre na mesma época em que, no Rio de Janeiro, as escolas estavam passando por um processo de afirmação e aceitação social. Assim, “em Florianópolis, partindo dos negros pobres dos morros, com o apoio dos marinheiros cariocas, *o carnaval desentocaiou o samba dos morros.*” (TRAMONTE, 1996, p. 90) Grifos da autora

Continuando na ideia da expansão da organização do carnaval:

Estava nascendo, em Florianópolis o que iria se configurar mais tarde, na mais notável organização carnavalesca que já se teve notícia: as Escolas de Samba. Vinte anos antes, as Escolas de Samba do Rio de Janeiro já haviam iniciado o processo de exercício de hegemonia cultural dos negros pobres sobre o carnaval carioca organizando-se nas “Escolas de Samba” [...] Em Florianópolis se instala a mesma lógica, dando continuidade a um processo que ocorria em nível nacional: a expansão da organização das camadas populares geralmente de origem negra através do samba, do carnaval e principalmente das Escolas de Samba. (TRAMONTE, 1996, p. 87) Grifos da autora

Sete anos após o surgimento de Os Protegidos da Princesa, primeira Escola de Samba em Florianópolis/SC, em 1955 através também de frequentadores do Morro da Caixa se terá a segunda escola batizada de Embaixada Copa Lord. Tramonte (1996, p. 93) enfatiza: “com a criação da Embaixada Copa Lord configura-se definitivamente a presença cultural e social das Escolas de Samba na cidade”, onde posteriormente outras escolas também surgiram, algumas permanecendo até hoje e outras já extintas. Contudo podemos inferir que Os Protegidos da Princesa e a Embaixada Copa Lord configuraram-se historicamente naquelas que ocuparam as ruas rompendo o silenciamento de uma cultura popular pertencente sobretudo naquele momento ao Morro, aos negros e pobres habitantes de comunidades subalternas socialmente.

Minha intenção, aqui foi apresentar um histórico de forma breve, para situar que esse lugar, a Escola de Samba, carrega uma historicidade e uma ancestralidade<sup>50</sup>, elementos atravessados por todas as lutas de resistências nesse movimento. E, por aqui, proponho-me a conhecer as infâncias, o contexto cultural onde vive o carnaval e as crianças, e principalmente os processos educativos que se fazem presentes.

## 1.2 TEM CRIANÇA NO SAMBA? MAPEAMENTO ETNOGRÁFICO SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DE SAMBA DE FLORIANOPOLIS

Após localizar nas bibliografias o lugar que as crianças ocupam historicamente no carnaval e nas Escolas de Samba e compreender sua participação nesse contexto, passo para um segundo momento compreendendo ainda o movimento de inserção, que é um estudo preliminar do campo. Ou seja, pretendo uma aproximação inicial ao campo e localização do objeto de pesquisa, a fim de ter uma preparação (concentração) para posteriormente me inserir na comunidade e Escola de Samba, escolhida a partir desse mapeamento inicial.

Dessa forma, entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2017 faço um estudo preliminar do campo em âmbito global (ou macro), com o intuito de compreender as dinâmicas organizacionais das escolas e observar como e onde as crianças inserem-se e participam do movimento do carnaval. Para tanto, participei dos ensaios preparatórios para o carnaval de 2017 das quatro escolas mais antigas e tradicionais de Florianópolis/SC<sup>51</sup>, localizadas em comunidades distintas da cidade. Frequentava os ensaios de forma aleatória, procurando observar onde estavam as crianças, bem como quais comunidades e escolas concentravam um maior número delas participando desse processo. Assim, além de ir em alguns ensaios nas próprias comunidades, foquei esse momento nos ensaios gerais que aconteceram na Praça XV (no centro da cidade de Florianópolis/SC) e os ensaios técnicos das escolas realizados na

---

<sup>50</sup> Entendendo a ancestralidade como um legado do antepassado, mas, em especial, como o signo da resistência afrodescendente que protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil.

<sup>51</sup> A saber:

Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa;  
Sociedade Recreativa Cultural e Samba Embaixada Copa Lord;  
Sociedade Recreativa e Cultural Unidos da Coloninha e  
Grêmio Recreativo Escola de Samba Consulado.

passarela Nego Quirido, que tratavam de ensaios inseridos no calendário do carnaval, e em ambos, todas as escolas apresentavam todos os seus segmentos<sup>52</sup>.

Vale dizer que o carnaval nesse momento não passava, e nem vem passando, por bons momentos, principalmente acerca das questões financeiras e de infraestrutura, dessa maneira, os ensaios na cidade e os trabalhos das escolas a cada ano demoram mais para iniciar. Dessa forma, a pesquisa e minha inserção também ficaram limitadas à essas situações em que as escolas estavam expostas. Igualmente, minhas inserções ajustaram-se também à um calendário não muito regular e certo, sendo necessário a todo momento contar com incertezas e cancelamentos de eventos. Contudo, efetivamente no mês de janeiro, os ensaios e o calendário para o carnaval de 2017 finalmente se firmou, com a confirmação do desfile das Escolas de Samba (o que nos últimos anos também tem sido uma incerteza constante entre as comunidades carnavalescas sobre a realização ou não do evento/desfile).

Nesse momento da pesquisa parto de questões de ordem bem gerais a fim de localizar as crianças nesse contexto, como: **onde estão as crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis/SC? Por quais vias elas entram e inserem-se nesse contexto? Qual o lugar que ocupam nas dinâmicas dos ensaios das Escolas de Samba?**<sup>53</sup>

Essa localização e mapeamento ampliou meu olhar para balizar a escolha de possíveis comunidades e escolas para uma entrada de campo num âmbito local da pesquisa. Ou seja, de situar onde encontraria mais crianças participando das atividades da Escola de Samba, buscando entender um pouco mais dessa dinâmica pela inserção delas na Escola de Samba.

### 1.2.1 O primeiro encontro com o Campo: entre o familiar e o estranho

Na pesquisa etnográfica, segundo Magnani (2003, p. 18) “os antropólogos aprenderam, desta maneira, a transformar as dificuldades iniciais de seu trabalho em condição e instrumento de pesquisa.” Essa ideia vem delineada pelas contribuições de Malinowski, que foi o responsável por revolucionar a prática da pesquisa etnográfica. (MAGNANI, 2003).

---

<sup>52</sup> Os segmentos referem-se às alas que desfilam na escola, sendo as principais: bateria, comissão de frente, casais de mestre sala e porta bandeira, passistas, ala coreografada, baianas, corte, velha guarda, ala das crianças.

<sup>53</sup> Nesse momento da pesquisa, olho para as crianças a partir dos ensaios das Escolas de Samba, para posteriormente, via o trabalho de campo, efetivar minha inserção em outros espaços mais locais.

Quando Bronislaw Malinowski parte a estudar as populações costeiras das ilhas do sul do Pacífico<sup>54</sup>, ele também cria e delimita um novo método para a pesquisa em Antropologia, esboçando um esquema para a pesquisa etnográfica onde alguns objetivos são centrais para pensar. Segundo Malinowski (1978), o objetivo fundamental da pesquisa etnográfica de campo é estabelecer o contorno firme e claro da constituição tribal e delinear as leis e os padrões de todos os fenômenos culturais, isolando-os de fatos irrelevantes. Tornando-se necessário, descobrir o esquema básico da vida tribal, cujo objetivo exige que se apresente, antes de mais nada, um levantamento geral de todos os fenômenos, e não um mero inventário das coisas singulares e sensacionais. Devendo-se, ao mesmo tempo, explorar a cultura nativa na totalidade de seus aspectos. A lei, a ordem e a coerência que prevalecem em cada um desses aspectos são as mesmas que os unem e fazem deles um todo coerente. (MALINOWSKI, 1978)

Quando vou para o campo em busca da localização dos meus sujeitos de pesquisa, parto das considerações e contribuições, sobretudo da área da Antropologia, para me apoiar e compor a construção de uma pesquisa etnográfica. Quando chego ao campo para esse momento específico de mapeamento global, aprendo também um fazer etnográfico, entendendo na prática como se efetiva e dessa forma tratei dele na pesquisa, lidando com as possibilidades e impossibilidades que o campo coloca, transformando as dificuldades em condições de pesquisa.

Magnani (2003) trata de uma questão muito importante, que corrobora com esta pesquisa ao destacar pesquisas diante de sociedades com padrões culturais completamente diferentes, como a de Malinowski, e, portanto, torna-se indispensável atentar para as manifestações, por mais insignificantes que possam parecer. Assim, “para compreender seu significado e poder relacioná-lo com outros aspectos do sistema cultural é imprescindível além das explicações dos nativos, observá-los no contexto de vida tribal.” (MAGNANI, 2003, p.18). Nesse ponto, Magnani faz referência sobre a importância de manter o estranhamento, pois, “à medida que o desconhecido vai se tornando familiar, corre-se o risco de prestar atenção apenas a questão supostamente mais importante.” (MAGNANI, 2003, p. 18). E é nesse aspecto, que inicialmente a entrada em campo atinge-me, pois, estou num lugar muito familiar.

Magnani (2003) faz uma pesquisa com temática envolvendo a própria sociedade onde o tema integra a vida cotidiana das pessoas em seus modos de lazer, e, alerta para o risco e

---

<sup>54</sup> A obra *Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia* tem sua primeira publicação em 1922, entretanto utilizo aqui a edição de 1978.

cuidado que devemos ter em não perder as condições da observação por conta da possível familiaridade.

Condições à primeira vista mais favoráveis – manejo da língua, facilidade de acesso, informações prévias – podem transformar-se em obstáculos, pois muitas vezes a familiaridade, nestes casos, não é senão o resultado de ideias preconcebidas, deformadas, quando não totalmente errôneas. A precaução, aqui, é no sentido inverso: trata-se de transformar o “familiar” em “estranho”. (MAGNANI, 2003, p.18) Grifos do autor

Por essa linha de pensamento, apesar de tratar aqui, do que seria o *primeiro* contato no encontro com as crianças nas Escolas de Samba no movimento de inserção inicial em campo, pela circulação delas, ressalto *primeiro*, pois não é minha *primeira* entrada nesse lugar, contudo, é a minha *primeira* entrada como pesquisadora. Essa posição de sujeito que pesquisa, passa nesse momento a atravessar-me com muitas questões e desafios, principalmente no sentido de construir um olhar de estranhamento para aquilo que me é tão familiar.

*Muitas dúvidas e angústias me rondam nesse momento sobre fazer uma pesquisa sobre as crianças no carnaval, mais especificamente nas Escolas de Samba. Falo dessa angústia porque este é um local onde participo, vivo e compartilho cotidianamente fazeres. Um lugar onde também passa pela minha trajetória pessoal e de vivência comunitária, social e cultural. Onde me insiro não somente como espectadora, mas como sujeito que mobiliza também ações dentro de uma Escola de Samba. Sou uma mulher, que além de professora de Educação Infantil, sou uma ritmista de bateria de Escola de Samba, e atuo ainda como diretora de bateria (onde coordeno e ensino um instrumento específico). Isso pra dizer rapidamente da minha relação com esse lugar/contexto. Sim, eu vivo e respiro carnaval (pelo menos de agosto a fevereiro)! E agora me vejo como uma pesquisadora nesse local, e nesse primeiro dia de “inserção” para aguçar esse olhar coloco-me diante de não saber como fazer, e até de pensar em mudar a temática da minha pesquisa. Em primeiro lugar, digo ser minha primeira entrada para olhar o campo, mas não é de forma alguma minha primeira vez nesse lugar. Então, já começa por aí. Sempre frequentei os ensaios de todas as escolas, ou como ritmista, ou como diretora de bateria (isso na escola que faço parte), e nas outras agremiações visitando os ensaios apenas para apreciar as coirmãs (como as pessoas de uma Escola de Samba chamam as outras Escolas de Samba), mas agora, hoje precisamente eu preciso aprender a estabelecer uma outra relação, um outro olhar, preciso aprender a também estabelecer estranhamentos àquilo que me parece tão familiar. Vou começar a frequentar os ensaios das Escolas de Samba da cidade, de forma aleatória, na temporalidade em que eles ocorrem, mas com olhar direcionado para ir mapeando e localizando as crianças. E assim parto para essa inserção inicial, mas não tão inicial assim, no campo. (Nota de Campo, dezembro de 2016)<sup>55</sup>*

---

<sup>55</sup> Minha opção nesta escrita consiste em colocar as **Notas de Campo** com o mesmo deslocamento de citação longa, porém com o recurso itálico, para diferenciar as citações dos autores/as que circulam na composição deste texto. E, ainda, por considerar as pessoas e a língua em uso, opto por não corrigir nenhuma nota, respeitando o modo de falar de meus interlocutores.

Esse, foi um primeiro desafio encontrado no trabalho etnográfico, o de pensar em como me posicionar no campo, entendendo que essa posição poderia interferir e inferir diretamente sobre os resultados da pesquisa. Coloquei-me, então, a deslocar as ideias preconcebidas criadas por uma familiaridade com esse contexto pondo isso em contraste no/com o campo. Ou seja, exercitava a cada dia, a cada encontro, um outro modo de olhar para esse lugar e para as pessoas que ali circulavam, buscando pelo estranhamento os vieses para a investigação.

### 1.2.2 Análise global sobre as vias de entrada e participação das crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis

Passo agora para uma localização das Escolas de Samba e dos seus ensaios, partindo, como já mencionado, de uma escolha<sup>56</sup> feita através das quatro escolas mais antigas de Florianópolis/SC:

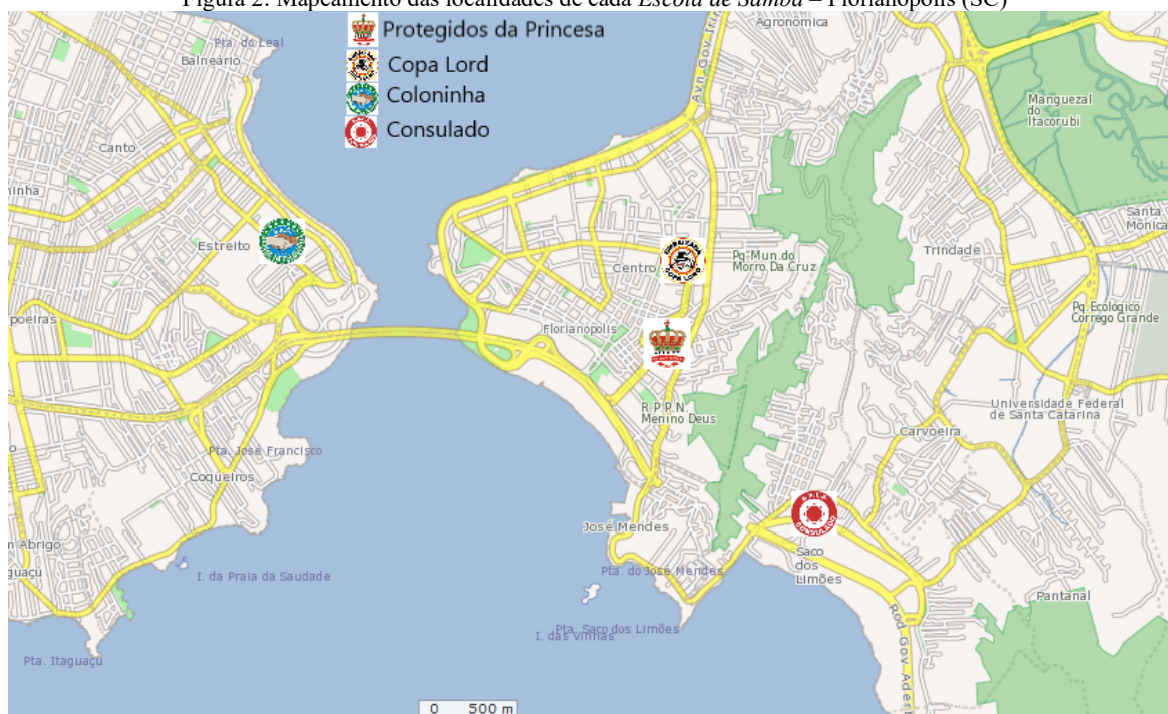
- Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa;
- Sociedade Recreativa Cultural e Samba Embaixada Copa Lord;
- Sociedade Recreativa e Cultural Unidos da Coloninha e
- Grêmio Recreativo Escola de Samba Consulado.

Os ensaios das Escolas de Samba ocorreram majoritariamente no período noturno (entre 20h e 00h), em locais próximos de cada comunidade, onde algumas escolas possuem quadra e outras utilizam espaços públicos (como praças, campo de futebol) para a realização dos ensaios. Para situar as localidades por onde as crianças circulam na cidade, por meio das Escolas de Samba, exemplifico na figura abaixo uma melhor visualização desses territórios: o bairro e a escola referente àquela comunidade.

---

<sup>56</sup> Uma escolha não é aleatória, mas posicionada por um recorte e entendimento da historicidade e formação comunitária. Elege-se pelo caráter da antiguidade tendo em vista que estas possuem (ou podem possuir) mais elementos a serem vistos pela pesquisa.

Figura 2: Mapeamento das localidades de cada *Escola de Samba* – Florianópolis (SC)



Fonte: Mapa ilustrado extraído do Geo Guia – Prefeitura Municipal de Florianópolis.  
Disponível em: [www.geo.pmf.sc.gov.br/](http://www.geo.pmf.sc.gov.br/). Acesso em: 13 mar 2019.

O Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa, escola mais antiga da cidade, fica sediada no Morro no Mocotó na região central de Florianópolis/SC, onde tem sua comunidade de origem, apesar de seu barracão ser localizado em outro bairro (Itacorubi) e hoje o local é utilizado apenas para a confecção de alegorias. Assim, os ensaios da Protegidos acontecem atualmente na Alfândega e na Passarela do Samba Negro Quirido (região central da cidade).

A Sociedade Recreativa Cultural e Samba Embaixada Copa Lord (segunda escola mais antiga nessa lista) tem sua sede no Morro da Caixa também na região central de Florianópolis/SC, sendo uma comunidade próxima à comunidade do Morro do Mocotó, e nesse sentido é comum encontrar pessoas moradoras de um local e que desfilam ou trabalham na escola da comunidade vizinha. Percebi que as relações territoriais dentro das Escolas de Samba ultrapassam as dimensões geográficas. A Copa Lord apesar de ter uma quadra no Morro, faz seus ensaios públicos, assim como a Protegidos da Princesa, na passarela do samba ou na região da Alfândega e adjacências.

No período compreendido para a preparação do carnaval de 2017 (dezembro de 2016 e fevereiro de 2017) essas duas escolas utilizaram o mesmo espaço para a realização dos seus ensaios. A fim de diminuir despesas com infraestrutura os presidentes de ambas dividiram os



custos da mesma tenda, montada e localizada no Largo da Alfândega, no centro da cidade. Dessa forma, as escolas alternavam os dias de ensaios, partilhando esse espaço e seu uso. Vale ressaltar que a quadra da Copa Lord no período de preparação do carnaval transforma-se em um ateliê de confecção de fantasias, o que esse já seria um dos motivos para o não uso da quadra para ensaios, mas também pelo tamanho da estrutura que não comportaria a dinâmica de um ensaio geral com todos os segmentos da escola.

A Sociedade Recreativa e Cultural Unidos da Coloninha, localizada na região continental da cidade, tem sua sede na comunidade da Coloninha, porém por problemas referentes ao uso da sede, a escola realizava seus eventos e ensaios no Estádio Orlando Scarpelli (espaço próprio do Figueirense Futebol Clube e localizado no bairro Estreito).

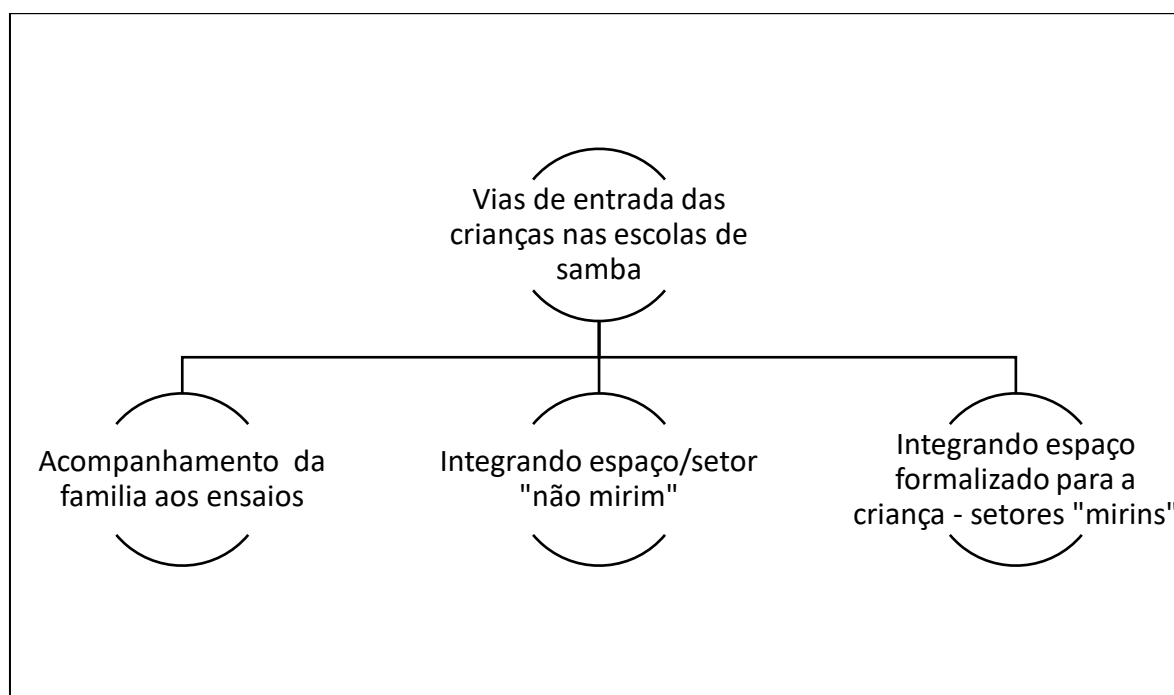
Já o Grêmio Recreativo Escola de Samba Consulado, sediado na comunidade Caeira localizada no bairro Saco dos Limões, no sentido do sul da ilha de Florianópolis/SC, é a única escola que conta com um espaço/quadra com infraestrutura para a realização dos seus ensaios e eventos. A quadra, chamada de Arena Consulado, tem uma estrutura de ginásio de esporte e durante o ano é utilizada também pela comunidade.

Portanto, como mencionei no início, para mapear a presença das crianças, de maneira global, através dos ensaios das escolas, inclusive para fazer um reconhecimento desses territórios, detive-me com maior atenção aos ensaios técnicos de passarela e aos ensaios gerais no entorno da Praça XV de novembro, ambas situadas no centro da cidade de Florianópolis/SC.

Na medida que me encontrava com o campo, pelos ensaios, eventos e o calendário do carnaval de Florianópolis/SC para o ano de 2017, buscava localizar se havia crianças nesse universo e onde estavam, com o objetivo central de responder a minha primeira pergunta: **Qual o lugar que as crianças ocupam no contexto da Escola de Samba?**

Nesse meu caminhar compreendia, *a priori* e em contexto global, algumas formas de inserção das crianças nas Escolas de Samba, em particular através de três vias específicas delineadas no decurso das minhas observações. Vias que exemplifico na figura abaixo para melhor visualização do que posteriormente será apontado no texto.

Figura 3: Mapeamento etnográfico das vias de entrada das crianças nas *Escolas de Samba* de Florianópolis/SC



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

De maneira geral, há a presença maciça de crianças, visivelmente de diferentes idades, que frequentam os ensaios das Escolas de Samba no sentido de acompanhamento de seus familiares, tanto os que vão como espectadores quanto os que participam de alguma atividade pertinente à escola. As crianças que circulam nesses espaços, não cumprem nenhum papel formal dentro da escola, apenas estão ali como expectadores, mas ao mesmo tempo integram esses espaços. Percebo, em diversas situações, crianças dessa ordem no meio do ensaio dançando, olhando com atenção seu entorno e muitas vezes tentando entrar na dança, ou melhor no samba, ou seja, estando ali vendo os adultos dançarem ou tocarem um instrumento muitas delas vão entrando no meio para dançar também, e logo já estão mexendo seus corpos, ou mesmo atravessam no meio da bateria para pegar um instrumento. Seja por curiosidade ou por interesse, o fato é que foram muitos os momentos que isso ocorreu, ou melhor, em todas as minhas inserções nesses momentos de mapeamento pude verificar um fato desse acontecer, em todas as quatro Escolas de Samba.

*Estou no Largo da Alfândega, no centro da cidade, numa noite agradável de quarta, ensaio da escola Os Protegidos da Princesa. A escola utiliza uma estrutura de tenda montada para seus ensaios gerais (ensaio onde todos os setores da escola se apresentam, bateria, equipe musical, passistas, casais de mestre sala e porta bandeira, comissão de frente, ala coreografada, etc). Percebo no momento do intervalo, quando os ritmistas da bateria largam seus instrumentos no chão mesmo,*

*algumas crianças se aproximam na direção desses instrumentos, todas essas crianças que já estavam no ensaio acompanhando seus familiares e algumas filhas dos próprios ritmistas da bateria. Nesse momento, observo em torno de quatro meninos pequenos, com idade média entre 3 e 5 anos, os quais circulam pegando as baquetas (objeto usado para tocar os instrumentos de percussão) e vão batendo-as pelos instrumentos que vão encontrando. Alguns adultos que estão por perto ajudam as crianças no manuseio dos instrumentos e interagem com elas nesse momento mostrando o movimento para elas tocarem. (Nota de Campo, janeiro de 2017)*

Observei, especialmente nas Escolas de Samba Consulado e Protegidos da Princesa, mas também verificável nas outras duas, uma forma de entrada das crianças, cuja presença está integrada aos setores da escola, como por exemplo na Protegidos em que o terceiro casal de mestre sala e porta bandeira é composto por um menino e uma menina. Além de que, nessa mesma escola, bem como na Consulado, é possível localizar crianças integrando a bateria como ritmistas da escola, não tendo uma separação de agrupamento de adultos e de crianças. Nesses casos, a inserção da criança incide uma lógica em que as diferentes gerações estão inscritas sem que haja um espaço/setor mirim, ou seja, ocupam espaços majoritariamente ocupados por adultos.

Além das crianças que localizei por meio das duas vias descritas acima, também percebi e mapeei um outro grupo de crianças que integravam os ensaios, e como o segundo grupo, também participavam diretamente das atividades da Escola de Samba no cumprimento de alguns papéis de ordem mais formal dentro desse contexto. Esse grupo abarcava crianças que integravam as escolas, pertencendo aos setores voltados especialmente para as crianças, os chamados mirins, onde há também adultos nessa relação, porém aqui se difere da via anterior por ser um espaço ocupado majoritariamente por crianças.

Percebi melhor esse pertencimento através dos ensaios em torno da Praça XV e dos ensaios técnicos, onde as crianças e alas que integram apresentam-se de maneira mais formalizada. Em especial, nas escolas Copa Lord e Unidos da Coloninha, nas quais pude observar esse movimento integrativo das crianças, pertencentes efetivamente aos setores da escola, contudo tratava-se de setores criados para elas. Situando, dessa forma, na Copa Lord a ala de assistentes mirins e a ala de casais mirins, e na Coloninha a ala de casais mirins.

*Claro que eu já havia percebido as crianças que fazem parte das Escolas de Samba, sobretudo através das alas de crianças que geralmente toda escola tem, e devido a essa localização prévia e superficial é que também fui me aventurando por essa pesquisa. Sempre me chamava a atenção quando eu, estando presente num ensaio qualquer, via crianças se apresentando. Mas, de maneira mais efetiva, agora passo a prestar mais atenção para dentro da dinâmica desse lugar, e vou percebendo que há algo mais forte ali do que somente a apresentação das crianças. Sim, as*

*apresentações são bonitas, chamam a atenção pela desenvoltura que muitas vezes crianças bem pequenas mostram, principalmente nas danças, mas vou percebendo que há algo anterior a essa apresentação, e isso que passa a me intrigar e me interessar a buscar a partir desse mapeamento geral que estou fazendo no momento. (Nota de Campo, dezembro de 2016)*

Foi, especialmente no ensaio de volta a Praça XV<sup>57</sup> da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, precisamente em 03 de fevereiro de 2017, lancei e alcancei um olhar puramente etnográfico sobre o que presenciava, conseguindo perceber para além do que estava posto ali. Naquele momento, percebi muito além da participação e inserção das crianças nas Escolas de Samba, muito mais do que crianças circulando por esse espaço, entendi que, por trás daquelas crianças, existia algo muito anterior, para não dizer ancestral.

*Chego na Praça XV, um dos pontos turísticos do centro de Florianópolis, e onde no surgimento do carnaval na cidade, foi o “palco dos antigos carnavais” como diz um samba da Consulado. Os ensaios de volta a essa praça são justamente um resgate histórico e ancestral do carnaval. São em torno de oito horas da noite, uma noite de verão calorosa. O entorno da praça já conta com uma grande movimentação de pessoas, tanto de pessoas que fazem parte da escola e se preparam para o ensaio, quanto pessoas que vieram somente para assistir, como eu. Obviamente vou encontrando muitos amigos e vou ficando por perto destes bem no ponto de início da montagem da escola (essa montagem segue uma ordem, a mesma ordem utilizada no desfile, que de maneira geral inicia com a comissão de frente, casal de mestra sala e porta bandeira e depois cada escola usa a disposição que mais lhe convém). Antes mesmo de iniciar o ensaio da escola Copa Lord, com a escola já previamente montada, percebo uma ala em especial. Trata-se de seis casais formados por crianças com idade média de 5 a 12 anos mais ou menos acredito eu, esses casais formados por meninos e meninas são casais de mestre sala e porta bandeira que formam uma ala de “casais mirins” (tendo em vista que toda escola obrigatoriamente precisa ter o primeiro casal de mestre sala e porta bandeira, os quais são avaliados na avenida por sua dança e apresentação, e assim, não obrigatoriamente, mas todas possuem o segundo e terceiro casal, e em alguns casos possuem casal ou casais mirins advindos geralmente de projetos ligados à escola). Eu sabia que nas escolas, em algumas ao menos, existia esses projetos mirins, no entanto eu sempre olhava essas crianças no desfile com um olhar muito genérico, mas nesse momento, obviamente também que, pelo meu engajamento em estar agora como pesquisadora e me ater mais pelo estranhamento do que pela familiaridade, quando vejo essa ala de crianças eu paraliso, me distanciando das pessoas que estavam perto de mim, e algo acontece naquele momento (que não sei explicar me toca). Fico parada ao lado da ala montada, no limite entre a calçada e o meio fio da rua, percebendo, observando a movimentação deles se preparando com a ajuda de alguns adultos, onde estes vão auxiliando as meninas que seguram o pavilhão da escola (bandeira), auxiliam meninos e meninas em suas vestimentas que por sinal são muito bonitas e mostram um cuidado de quem as fez. São vestimentas que remetem a cultura afro, onde as meninas usam turbantes e os meninos ekete (uma tipo de “chapéu” utilizado por religiões de matriz africana como a umbanda), ambos estão com os rostos pintados, sendo que essa vestimenta e produção tem relação direta com o enredo da escola*

---

<sup>57</sup> Ressalto que o termo *de volta a Praça XV*, é utilizado largamente pelas Escolas de Samba de Florianópolis. Assim, é uma forma característica e definida no calendário do carnaval: de volta a praça. Portanto, daqui em diante, opto por essa mesma utilização.

*desse ano que é “Eu sou o filho do batuque Neto do Abata-Koto”. (Nota de Campo, 03 de fevereiro de 2017)*

Figura 4: Ala de casais mirins - Ensaio de volta a Praça XV da Embaixada Copa Lord em janeiro de 2017



Fonte: acervo da pesquisadora, 2017

Percorri a escola em sua montagem com um olhar para o todo e também localizado nas crianças, e, aos poucos percebi suas presenças, maciça em números, porém muito mais do que física, e isso me intrigava e desafiava meu olhar. Fui então conseguindo alcançar uma totalidade dessa presença, sobretudo através de duas alas específicas (a de casais de mestre sala e porta bandeira e a de passistas mirins) onde havia uma concentração de crianças, embora também elas estivessem presentes espalhadas em outras vias, seja assistindo ou acompanhando seus familiares. Contudo, essa concentração (pelas alas mencionadas) marcada por uma

organicidade e pelo cumprimento de uma função dentro da Escola de Samba por parte das crianças, chamava-me a atenção.

*Olho para o meio da rua onde as crianças da ala de casais estão se arrumando e se posicionando e meu olhar recai sobre o menor casal entre eles, um menino negro e uma menina negra de aproximadamente 5 ou 6 anos. Os dois não falam muito entre si, mas se olham o tempo todo, olham seu entorno, parecem prestar atenção ao movimento e coordenadas dos adultos que os organizam. A menina porta o pavilhão da escola (bandeira), assim como as demais meninas da ala, veste uma saia na altura do joelho estampada nas cores vermelha, amarela e branca e com detalhes pretos, uma blusa branca com uma faixa em tecido igual ao da saia transpassado em seu ombro, na cabeça usa um turbante vermelho e seus sapatos são baixos e pretos. O menino compõe uma roupa na mesma paleta de cores, mas usa uma calça vermelha, a blusa também branca e veste a mesma faixa que a menina usa transpassada pelo ombro, além de usar um ekete na cabeça nas mesmas cores que a saia da menina e um sapato estilo social branco. Mas adiante, posicionadas mais para trás da montagem da escola, avisto uma ala de aproximadamente 20 crianças, todas meninas e majoritariamente negras, sendo algumas muito pequenas, de mais ou menos 2 ou 3 anos no máximo. Essa é a ala de passistas mirins, onde as meninas vestem uma saia, top e um turbante na cabeça em estampa animal, com pintura no rosto remetendo a elementos africanos. Estas vêm organizadas em filas e parecem em alguns momentos executarem uma coreografia. (Nota de Campo, 03 de fevereiro de 2017)*

Então, as observações do lugar e o cruzamento com todos os registros e levantamentos feitos até o momento, afirmavam minha questão inicial: sim, têm crianças no samba, têm crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis/SC! Da mesma forma que, respondendo questões primeiras desta investigação de quando entro nesse primeiro movimento em campo, e agora, pelos dados, afirmo que as crianças estão dentro das Escolas de Samba, integradas, participando e ainda se inserem de diferentes formas, seja acompanhando seus familiares ou de forma mais efetiva fazendo parte da escola no cumprimento de um papel ou uma função nesse conjunto, contando ainda, com espaços próprios pensados para elas. E sendo assim, o lugar que ocupam no movimento dos ensaios é o mesmo lugar que todos os outros integrantes ocupam, ou seja, elas compõem a Escola de Samba.

Aqui abro um parêntese para conceituar o que estou entendendo por lugar, termo frequente no decorrer do texto, mas que expressa muito mais do que um campo lexical ou semântico, emprego aqui uma conceituação vinda da geografia humanista<sup>58</sup>, que segundo Lopes (2013, p. 285) “busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos,

---

<sup>58</sup> Segundo Tuan *apud* LOPES, 2013, p. 285:

“a Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.”

entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo social.” O lugar, por essa designação conceitual, é entendido “como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço” (LOPES, 2013, p.286) e dessa forma, diferencia-se do espaço na medida em que o espaço é posicionado com maior abstração, passando a ser lugar na medida em que vamos o conhecendo e se relacionando melhor com ele.

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. [...] Nessa perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinados espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e o transformam em lugar. A criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida. Isso torna-se possível pois os referenciais presentes no espaço físico fixam-se como materiais importantes de identificação entre os sujeitos, constituindo-se como elementos de formação [...]. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 121)

Para cumprir ainda com a proposta inicial de inserção etnográfica no campo de pesquisa, destaco que, através do mapeamento feito, constatei uma maior presença de crianças na Escola de Samba Embaixada Copa Lord, destacando que há uma disparidade bem grande nessa relação com as outras escolas observadas. Em que, a Copa Lord apresentou uma circulação intensa de crianças em todos os setores e pelas três vias de circulação mapeadas na figura 3. Além do que, a escola conta com uma via fortíssima que se refere aos setores mirins, os quais destaco como profícuos para esta investigação.

A partir dos registros e impressões do campo e do levantamento de observações feitas pelo carnaval de Florianópolis/SC nas atividades das Escolas de Samba para o ano de 2017, elejo agora aquele que será o campo de pesquisa numa esfera local: a comunidade do Morro da Caixa, especificamente pela **Sociedade Recreativa Cultural e Samba Embaixada Copa Lord**<sup>59</sup> e dos projetos mirins vinculados à ela. Na qual pretendo investigar o objetivo central aqui, que é a educação das crianças na Escola de Samba.

---

<sup>59</sup> Aviso que daqui em diante será chamada, carinhosamente, de Escola de Samba Copa Lord, ou somente Copa Lord, forma que é conhecida e denominada pelas pessoas na cidade.



## 2 IMERSÃO: “O DESFILE”



Figura 5: Registro fotográfico do campo – 14/12/2017



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres  
 desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos  
 mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos como as boas moscas.  
 (BARROS, 2015, p. 149)

*Enfim... começa... o samba do ano é evocado pelo intérprete (cantor), a bateria “sobe” (começa a tocar) ... e o ensaio inicia efetivamente. Nesse momento não há mais fala, apenas olhares e corpos se comunicando pela dança. Um momento de intensa corporeidade... Onde os movimentos desses corpos vão “obedecendo” o ritmo do samba, do andamento e cadência da bateria... Momento em que toda a escola “trabalha” em prol da sua evolução, para que tudo ocorra bem, e para que tudo saia conforme ensaiado. No entanto, apesar dessa “rigoriedade”, há um outro viés que também é o da “diversão”, onde as pessoas, as crianças também, se divertem, através do canto, através da dança... Para os que desfilam é o momento de representar sua escola, sua comunidade, seu pavilhão... Essa representação dentro de uma Escola de Samba, e de uma escola com a força e tradição da Copa Lord, tem um peso muito grande, ou seja, a comunidade “desce o morro” para representar essa entidade. É esse dado “subjetivo”, até certo ponto, que eu falava anteriormente... de uma representação social, cultural, comunitária... de pertencimento, que move as pessoas a estarem ali (e isso é uma leitura minha), e que gera um estado de emoção nessas mesmas pessoas. (Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta a praça XV)*

Posteriormente ao *primeiro momento* da pesquisa que se deteve num âmbito global para a análise, por meio de uma *Inserção* nos ensaios das Escolas de Samba para localização das crianças e mapeamento do campo, parto agora para um outro momento da investigação que denominei *Imersão* e vai ao encontro de uma entrada em campo numa ordem local, ou seja, imergir nesse lugar e nas práticas sociais das pessoas que dele fazem parte. Desafio, pelos pressupostos da Etnografia, de ver o que as pessoas fazem colocando-me junto delas, nesse caso em particular as crianças, e como fazem, porque fazem, se interiorizando nas práticas locais a fim de compreender o *ethos* desse local. E a isso denominei *Imersão*, e que vai também ao encontro do campo semântico de mergulhar, ou seja, aqui também mergulho nas possibilidades de significação que essa palavra pode assumir. Um mergulho para “apanhar desperdícios” aproximando-me do poema de Manoel de Barros (2015, p. 149) que traduz em muito esse momento e o meu trabalho de pesquisadora/etnógrafa. Entendo o campo que parto para também chamar de meu, “é maior do que o mundo”.

Esse mergulho foi feito na comunidade do Morro da Caixa, mais especificamente na Escola de Samba Embaixada Copa Lord, principalmente pela via dos projetos mirins<sup>60</sup> onde teve maior concentração de crianças participando nas atividades anteriores ao carnaval, sendo assim possível localizá-las com uma periodicidade, a qual não seria possível por outras vias que se inserem as crianças nas Escolas de Samba apontadas na primeira parte deste trabalho, tendo em vista a própria dinâmica do carnaval.

Nesta seção apresento esse caminho, essa trilha, ou melhor o mergulho etnográfico. Aqui será apresentado o cerne desta Etnografia evidenciando uma análise local (micro) daquilo que localizamos na análise global (macro), adentrando e relacionando-se com/nesse território. E, por sua vez, delimitar ainda mais os caminhos desta pesquisa, reafirmando que é o campo (como defendo desde o início) que oferece essa demarcação no processo etnográfico.

Nesta segunda parte da pesquisa fica evidenciado como cheguei na comunidade do Morro da Caixa (também chamada de Mont Serrat) por onde me detenho a delimitar esse campo por dentro da Etnografia, e dessa forma, apresentar aspectos relacionados com a própria composição desse lugar, trazendo a luz sobre o território e a comunidade para então chegar na Escola de Samba Embaixada Copa Lord, especificamente aos projetos mirins. Adentro na

---

<sup>60</sup> Os projetos mirins são projetos destinados às crianças e jovens na Escola de Samba e que visam formar estes em atividades que fazem parte da escola, como por exemplo, bateria, passistas, casal de mestre sala e porta bandeira. Geralmente os projetos contam com a coordenação de adultos que dirigem e organizam as oficinas e os ensaios das crianças.

análise desses projetos apresentando-os, aprendendo a conhecer as dinâmicas locais, e encontrando-me com as crianças numa trama relacional por onde o campo adensa-se, e passo a conhecer os interlocutores da pesquisa e que serão também apresentados nesta seção. Diante disso, detenho-me a esboçar questões sobre o fazer etnográfico nesse contexto específico, pensando o trabalho de pesquisa numa Etnografia com crianças na Escola de Samba, evidenciando minha caminhada na construção desta pesquisa, pelos passos e caminhos embalados pelo samba, por entre crianças e adultos, por onde andei para chegar aqui...

## 2.1 A CHEGADA AO MORRO DA CAIXA: DELIMITAÇÃO DO CAMPO NA ETNOGRAFIA

Estudar uma região significa penetrar num mar de relações, formas, funções, organizações, estruturas, etc., com seus mais distintos níveis de interação e contradição. (SANTOS, 2014, p. 53)

Após demarcar aquele que seria meu possível campo (possível, pois dependia também de um aceite) para uma imersão de ordem local (micro), no início do segundo semestre de 2017 comecei a buscar contato com os dirigentes e responsáveis pela Escola de Samba Copa Lord. No entanto, encontrei dificuldades devido a situação atual do carnaval, sendo somente no final de outubro é que as escolas começaram a movimentar-se, e o carnaval, foi confirmado apenas em meados de novembro depois de incansáveis reuniões entre Liga, Escolas de Samba e Prefeitura.

*Nesse ponto, sobre o carnaval, abro um parêntese aqui para situar melhor. Somente nesta semana (segunda quinzena de novembro) o carnaval de Florianópolis foi devidamente confirmado, pois durante os últimos meses esteve em constante ameaça, um fato que não é novo por aqui nos últimos anos. Contudo, com a atual política e economia do país, isso tem refletido diretamente também nesse setor, principalmente nos últimos dois anos. Por isso, durante esses últimos meses desde que a atual direção da Liga das Escolas de Samba (LIESF) assumiu (teve eleição de nova diretoria no início do ano de 2017), os dirigentes das escolas e da Liga vem tentando estratégias de realizar o carnaval em diálogo com o poder público que vem constantemente negando apoio financeiro. E somente nesta semana o impasse foi de certa forma resolvido, e por meio de uma nota oficial<sup>61</sup> a LIESF confirmou o desfile das Escolas de Samba. (Nota de Campo, 13 de novembro de 2017)*

---

<sup>61</sup> O prefeito de Florianópolis, Gean Loureiro, definiu na tarde desta segunda-feira, 6, que não haverá repasse de recursos do município para as escolas de samba desfilarem seus enredos na passarela Nego Quirido no carnaval 2018. Será lançado, então, um edital para que empresas interessadas em explorar o Centro da capital para eventos,

Dentro dessa contextualização, na tentativa de adiantar alguns trâmites de ordem burocrática da pesquisa, inicio em setembro alguns contatos, porém sem muito sucesso. Conversei, primeiramente, com o presidente da Liga das Escolas de Samba (LIESF)<sup>62</sup> na tentativa de conseguir uma via de entrada, porém não obtive retorno. No entanto, percebi que a melhor forma seria ir ao encontro das pessoas da própria comunidade e Escola, de maneira menos burocrática, tendo em vista que esse contexto, apesar de cumprir com a burocracia não se institui nessa ordem. Consigo, então, por meio de amigos da própria Escola, o contato de dirigentes da mesma, e assim quando o carnaval na cidade vai tomando uma mobilização maior (final do mês de outubro), recomecei a tentativa dos contatos. Conseguindo, depois de alguns desencontros de marcar e depois a escola desmarcar, finalmente uma reunião, ou talvez o melhor termo seria uma conversa, para apresentar o projeto e a pesquisa. Nesse momento da pesquisa, por diversas vezes, senti-me aflita, notando o tempo passar e sem ter muito o que fazer ou mobilizar para as coisas caminharem. Aqui senti na pele as limitações do campo, entendendo na prática o quanto é ele que nos coloca o ritmo da pesquisa, cabendo a mim, adequar-me a essa temporalidade própria dele! E, em meio a esse contexto, cheio de curvas e incertezas, é que me encontrei com a Embaixada Copa Lord.

*Após contato por telefone com o diretor de carnaval (J.) e com a diretora de eventos (D.E.) da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, marco um encontro para apresentação do projeto. O encontro foi na quadra da escola localizada no Morro da Caixa. Chego de carro com meu marido que me acompanha (pois ele conhece melhor a localidade do que eu). O lugar não me é desconhecido, tendo em vista que já estive em outras ocasiões lá como festas da própria escola. No entanto, a quadra encontra-se agora reformada. A quadra fica na rua General Vieira da Rosa, a qual se tem acesso através da Avenida Mauro Ramos, subindo a cerca de 500 metros já é possível de avistar a quadra da escola, que fica dentro da comunidade do Morro da Caixa, também conhecida como Mont Serrat, e se localiza no centro de Florianópolis. Ela é pintada por fora com as cores da escola, amarelo, vermelho e branco, e tem o pavilhão da escola na frente. Já na frente da quadra D.E me recebe e me apresenta*

---

como nos últimos anos, direcione R\$ 1,5 milhão para os desfiles. Porém, conforme já anunciou a Liga das Escolas de Samba, o valor não viabiliza a festa por completo.

Logo, após o anúncio da administração municipal, os presidentes das agremiações do grupo especial; os representantes dos grupos de acesso e acesso A da Grande Floripa; e o conselho consultivo da Liesf decidiram em reunião que tal arrecadação será destinada ao grupo especial para a realização da festa de momo. Já a busca do restante do valor para que entrem na avenida também as escolas das equipes de acesso, será realizada através de projetos junto à iniciativa privada, contando é claro com a força de todas as agremiações, inclusive as do especial. Vale destacar que a cultura é dever do município, e tão quanto educação e saúde, tem percentual constitucional, assim um não anula o outro. O carnaval é cultura e movimenta uma série de comunidades e empregos na cidade, já que a cada R\$ 1 investido na festa de momo, R\$ 5 voltam em hotelaria em consumo e 70% do valor investido no evento, fica na região. Portanto, em nome de toda a comunidade do samba, a Liga pede a união da população para que seja realizada a festa em 2018 da melhor forma possível e com respeito a todas as escolas.

Disponível em: <http://liesf.blogspot.com/>. Acesso em: 14 nov 2017.

<sup>62</sup> Trata-se uma organização independente que visa a organização e planejamento do carnaval de Florianópolis/SC.

*rapidamente Sandra que ocasionalmente ali estava e que é uma das responsáveis pelo projeto que acontece com as crianças e filha de um dos fundadores da escola, seu "Terry". D.E. diz a ela quem eu sou de forma rápida e diz que nós duas depois teremos muito para conversar. Eu e Sandra nos cumprimentamos também de forma rápida e formal. Por dentro, a quadra também é composta pelas cores da escola, possuindo um vão central (figura 6), um palco onde na parte superior dele ficam os troféus da escola, ao lado direito uma pequena lojinha com produtos da escola para venda, e do lado esquerdo um bar de venda de bebidas usado nos eventos da Escola. Em volta da quadra, no piso superior há camarotes, onde cada um possui o nome de fundadores da escola, muitos já falecidos (figura 6 e 7). (Nota de Campo, 13 de novembro de 2017)<sup>63</sup>*

Figura 6: Vista interna geral da quadra da escola Copa Lord



Fonte <http://floripaagil.com.br/wp/2017/10/09/copa-lor-nova-quadra/>. Acesso em: 09 out 2017.

---

<sup>63</sup> Os nomes aqui abreviados dizem respeito às pessoas que não obtive a autorização para nomeação tendo em vista que foram informantes na pesquisa, e com as quais estive em alguns poucos momentos em contato. Mais adiante no texto trago sobre as escolhas e justificativas quanto à nomeação daqueles que se fizeram interlocutores na pesquisa, como Sandra (coordenadora do projeto mirim de casais) que nomeio nesta nota e de quem tenho a autorização para isto.

Figura 7: Vista interna da estrutura da quadra – camarotes



Fonte: acervo da pesquisadora, 2017.

Depois do primeiro contato com uma diretora e um diretor da escola Copa Lord, após longa conversa, ambos tomaram conhecimento do meu propósito de pesquisa e deram o aceite, colocando-me em contato com os responsáveis do trabalho com as crianças dentro da Escola. Posterior a esse primeiro encontro, fiquei no aguardo para confirmação do início das atividades de ensaios dos setores mirins, para realizar uma primeira aproximação e apresentação para os responsáveis a minha proposta e também o documento de autorização por parte da escola para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos<sup>64</sup>.

Nesse momento da pesquisa, além de atender a documentação exigida pelo Comitê de Ética, havia questões que também se colocavam para a minha permanência no campo, e não estavam tão enfatizadas da mesma forma exigidas pelo Comitê, ou seja, em contexto local de educação (aqui falando da Escola de Samba), foi possível observar uma outra relação com critérios impostos para minha entrada no campo. Os critérios para atender o Comitê não se relacionam diretamente com a forma em que isso se pactuava no espaço com a comunidade. Confirmava-me: nesse lugar muito mais do que prestar conta com documentos e assinaturas, precisava pactuar e estabelecer minha relação ética com a comunidade. Nesses outros contextos

<sup>64</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

encontravam-se algumas questões relativas aos procedimentos éticos não protocolares (como os escolares por exemplo), onde a aceitação da pesquisa depende muito das relações a serem construídas no campo.

Percebi essa outra ordem, na minha entrada na Escola de Samba Copa Lord, no momento em que levei toda a documentação e autorizações do Comitê de Ética, e as pessoas nem olharam para aqueles papéis. Na minha primeira reunião com os responsáveis pela Escola, pegaram o papel nas mãos sem nem olhar, no entanto, ficaram quase duas horas conversando comigo percorrendo assuntos dos mais diversos e falando da escola e da comunidade, colocando isso em primeira ordem e não os documentos. Esse aspecto afirma-se quando, eu já frequentando o campo autorizada por eles para me aproximar, não tenho o retorno de autorização da instituição assinada pelo presidente. Todavia, a todo momento diziam que eu estava autorizada e que o papel, embora soubessem de sua relevância para mim, não era prioridade para eles, isso não importava, mas me diziam que estavam com dificuldades de achar o carimbo (ou nem sabiam se tinham). Isso percorreu quase duas semanas, sendo que eu entreguei tudo pronto, e precisava apenas a instituição assinar e carimbar. Digo isso para evidenciar as questões éticas nesse campo, e ressaltar a ordem de aceitação para esses sujeitos que não se afirma pela mesma configuração colocada pelo comitê, a ordem passaria por outras vias de acesso, as quais precisariam ser construídas na relação. O que implica uma dimensão importante apontada por Peirano (1995) no trabalho de campo etnográfico quando a autora diz “a pesquisa de campo pressupõe uma hierarquia: ou ela é aceita pelos nativos, ou não há pesquisa etnográfica.” (PEIRANO, 1995, p. 37). Abaixo uma passagem de nota de campo, cujo registro revela de quando já estava indo aos ensaios e atividades com as crianças para me apresentar às coordenadoras e coordenador dos projetos mirins<sup>65</sup> e aguardava a devolutiva da autorização assinada pelos responsáveis.

*Ao final fico na frente da quadra com seu Berto e meu marido esperando D.E que ficou de carimbar o documento de autorização da pesquisa para o comitê de ética, que já estava assinado pelo presidente, porém eles não encontraram o carimbo, assim ela estava tentando encontrar. Aguardei por quase uma hora observando, sentada na calçada em frente a quadra, o ônibus e as pessoas da comunidade subirem, no entanto, D.E estava numa reunião e não voltou à quadra. Seu Berto que permaneceu ali o tempo todo demonstrava preocupação se ela viria para me atender ou não, ele*

---

<sup>65</sup> Penso ser importante fazer as devidas apresentações:

O projeto de casais de mestre sala e porta bandeira mirim conta com a coordenadora Sandra Regina de Maria e o coordenador, o Diego Gonçalves.

Já o projeto de assistas mirins é coordenado por Cinthia Rosa



*ficou comigo fora da sede até eu decidir ir embora, percebi que ele não tinha nada a fazer ali fora, mas me vendo esperar também permaneceu ali. Dizia para eu ligar para ela. Ele é um homem silencioso, fala pouco e baixo. Conversou pouco com a gente... Uma hora ele diz que ele precisava falar com o presidente, e pede para meu marido se ele tem crédito no celular para ligar, meu marido digita o número indicado por ele e passa o telefone para seu Berto, mas o presidente (que também estava em reunião) não atende. Ficamos ali trocando algumas conversas breves, até que resolvo ir embora (já era umas 23h30) e digo para seu Berto que depois falo com D.E. Ele parece ficar incomodado pelo fato de ela não ir me atender e eu ficar tanto tempo esperando. (Nota de Campo, 21 de novembro de 2017)*

Após os contatos estabelecidos e a autorização dos responsáveis da Escola de Samba, retornei uma semana depois já de posse do cronograma pré-estabelecido das atividades da Escola. E, foi através da ligação de uma diretora dizendo que eu já estaria autorizada (e segundo ela, havia sido colocado numa reunião com os segmentos sobre a minha pesquisa) e que os responsáveis pelos projetos com as crianças estariam cientes e aguardavam-me nos respectivos dias de ensaio.

*Entro na quadra e a atividade com as passistas mirins já havia iniciado. No meio da quadra em círculo, sentadas em cadeiras de plástico, estão as meninas do projeto e a coordenadora, que conversa com as meninas explicando como será esse ano, fala também do carnaval e da atual situação difícil que as escolas se encontram... Me parecendo uma conversa de boas-vindas, tendo em vista que é o primeiro ensaio do projeto neste ano, já que estavam na espera de ter ou não o carnaval. Ao redor da quadra, também sentadas em cadeiras de plástico, estão as mães, avós, familiares que acompanham as meninas do projeto, e que ficam assistindo de fora o projeto / ensaio acontecer. [...] Espero até o final, até que todos falem com Cinthia e vou até ela para me apresentar. Ela diz que já sabia que eu estaria presente hoje, e me dá boas vindas. Explico um pouco sobre o projeto, apesar de ela já saber mais ou menos do que se tratava. Ela diz que o projeto de pesquisa é muito bem-vindo e que fica feliz de poder contribuir, se colocando à disposição total para o que for necessário. Ela me conta brevemente sobre o projeto das passistas mirins. (Nota de Campo, 21 de novembro de 2017)*

Antes de continuar sobre a minha chegada ao Morro da Caixa penso ser importante abrir um parêntese para uma reflexão sobre o processo de delimitação do campo da pesquisa, pois, no contato mais direto com esse lugar elaborei (para minha melhor compreensão) e tematizei acerca do próprio conceito de campo na/para a Etnografia.

Em primeiro lugar, o que eu queria dizer é o seguinte: para mim, o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório, no caso de um psicólogo experimental, ou a pesquisa de gabinete de um economista. O trabalho de campo, a pesquisa antropológica, para mim, é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 12)



Rocha (2006) pontua ser o trabalho de campo uma experiência marcada pela singularidade socio-histórica. No entanto, para o autor, “isto não significa a ausência de rigor metodológico e analítico do antropólogo, ao contrário, a etnografia garante novas possibilidades teóricas ao campo epistemológico da disciplina.” (ROCHA, 2006, p. 99).

Devo destacar que esse foi um momento de muitas angústias, de muitos desencontros, e sobretudo um momento de escolhas, as quais incidiram na minha própria posição e inscrição enquanto pesquisadora, pois, considero o campo eletivo. É eletivo porque não é só desse campo, senão teríamos que escrever tudo que está nesse campo. A Etnografia liga-se ao movimento que não é só dos sujeitos do campo, mas também do sujeito pesquisador. Para Ferreira e Lima (2015) o “o exercício do olhar na etnografia é imprescindível pois essa disposição relacional de compreensão do outro, desafia um movimento interpretativo elaborado a partir de uma condição relacional que reposiciona o sujeito que investiga e o sujeito investigado.” (p. 12) Portanto, a pesquisa conecta-se a uma linha que é minha também e está relacionada com tudo aquilo que carrego, e pelo trabalho de campo estará ligada a um movimento que também é da ordem da interpretação. (GEERTZ, 2014, 2017; CLIFFORD, 2014).

O campo é definidor, porém, a questão é que eu não me abandono nesse processo, na verdade, faço um movimento de recursividade em revisita de todas minhas questões, e também angústias iniciais. Fazer um trabalho de campo etnográfico prevê perceber quais lentes temos inicialmente para ver, e o exercício é colocar isso em contínua relação de refinamento do nosso olhar, ou seja, um movimento que permita visitar o olhar para aprimorar o próprio movimento da pesquisa. Nesse ponto é que se chega no lugar do etnógrafo e vai ao encontro da posição de sujeito na pesquisa.

Nessa relação, o campo torna-se também eletivo, porque se elege pelas circunstâncias tramadas nesse campo, mas também se movimenta pelo o que é ponto de partida, numa relação constituída daquilo que, no caso desta pesquisa, dispus através do meu olhar, da minha posição significando e delimitando o campo, em especial, pela *Inserção* no primeiro momento da investigação de aproximação global às Escolas de Samba de Florianópolis/SC para mapeamento do campo.

De acordo com Da Matta (1997a) a importância do trabalho/pesquisa de campo para coleta de dados fica notória no início do século XX, a partir do momento em que experiências fechadas e desenhadas ficam de fora da disciplina passando a importar a experimentação em um sentido mais profundo, “como uma vivência longa e profunda com outros modos de vida,

com outros valores e com outros sistemas de relações sociais, tudo isso em condições específicas.” (DA MATTA, 1997a, p. 143). Assim, pelo advento do trabalho de campo sistemático, que vai tornar a vivência da pesquisa propriamente antropológica, ou seja, uma vivência nascida do encontro direto do etnógrafo com o grupo estudado num longo período de tempo, vai significar o papel da Antropologia em um “produzir interpretações das diferenças enquanto sistemas integrados.” (DA MATTA, 1997a, p.145). E, por esses sistemas, reflito acerca da coerência interna que os constitui:

De tudo o que permite tornar qualquer sociedade, em qualquer ponto do plante, com qualquer tipo de tecnologia, um conjunto coerente de vozes, gestos, reflexões, articulações e valores. É a descoberta desta coerência interna que torna a vida suportável e digna para todos, dando-lhe um sentido pleno que a experiência de trabalho de campo sobretudo em outra sociedade permite localizar, discernir e, com sorte, teorizar. (DA MATTA, 1997a, p.1 46)

Nesse sentido, minha posição de pesquisadora estará também imbricada em produzir interpretações. Geertz (2017) conceitua a Etnografia por uma descrição densa e o etnógrafo como quem faz a descrição, igualmente, considero que as minhas interpretações estariam situadas no movimento entre o observar e o descrever densamente a realidade dos nativos (GEERTZ, 2017), as crianças, mas também dos adultos.

Para Geertz “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão”, segundo o autor somente um “nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.” (GEERTZ, 2017, p. 11). De tal modo, ainda seguindo as conceituações do autor, “fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.” (GEERTZ, 2017, p. 07). Grifos do autor

Geertz (2014) em um dos seus clássicos textos, “Do ponto de vista dos nativos”, apresenta os conceitos de “experiência-próxima” e “experiência-distante” para definir aquilo que vai ao encontro do que está na ordem do nativo (experiência-próxima) e aquilo que está na ordem do pesquisador (experiência-distante)<sup>66</sup>. Para o autor, captar conceitos que são para as outras pessoas da ordem de uma experiência-próxima é uma tarefa delicada. Geertz atenta para

---

<sup>66</sup> Geertz (2014, p. 61) exemplifica que “‘amor’ é um conceito de experiência-próxima; ‘catexia em um objeto’ de experiência-distante”.

que, captar essa experiência “e fazê-lo de uma forma tão eficaz que nos permita estabelecer uma conexão esclarecedora com os conceitos de experiência-distante criados por teóricos para captar os elementos mais gerais da vida social” é preciso não se envolver “por nenhum tipo de empatia espiritual interna com seus informantes.” (GEERTZ, 2014, p. 62).

O desafio consiste

Em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que é o que a tão elogiada “empatia” acaba fazendo, para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do “eu”. (GEERTZ, 2014, p. 63) Grifos do autor

É por esses sentidos e na busca da construção de uma experiência alargada na/pela pesquisa que me encontro com o campo agora numa dimensão local, uma localidade que se aproxima do que Magnani (2002) destaca em torno de olhar “de perto e de dentro”, cuja pesquisa em torno da Etnografia urbana diz respeito a “apreender os padrões de comportamentos, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida transcorre na paisagem da cidade.” (MAGNANI, 2002, p. 17). No sentido de apreender os comportamentos e sobretudo os sentidos das experiências dos sujeitos e do lugar, adentrei para a pesquisa, encontrando e desenhando o campo de pesquisa. Ressalto, que “[...] muitas vezes estamos tão determinados a garimpar em um lado e não nos damos conta que as onças de ouro podem estar de outro. É preciso olhar, cheirar, tocar, observar, participar, viver a experiência com o máximo que o campo nos possibilitar e nos permitir.” (GERBER, 2015, p. 39)

Por essa conceituação em torno do campo, e ainda, sem perder de vista o que Ferreira e Lima (2015) destacam acerca da pesquisa etnográfica com crianças, da importância de atribuir a dialogia no sentido etnográfico, tendo em vista a relação adultos e crianças é que ocorreu meu encontro com o Morro da Caixa e especificamente com as crianças da Escola de Samba Embaixada Copa Lord.

Encontro inicialmente localizado em uma perspectiva de aproximação e encontros frequentes com os sujeitos da pesquisa, para posteriormente interiorizar-se e participar das dinâmicas e práticas desse lugar (no tempo que ele ocorreu) a fim de compreender o *ethos* estabelecido/criado por esse grupo. Entendendo, pelas considerações de Gerber (2015), que no campo emergem as afetações condicionantes de nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas. Sendo assim, a Etnografia só será possível numa afinação com esse campo sendo

construída e constituída por esse lugar, tendo a observação a ver com a inscrição do pesquisador, ou seja, uma proximidade que além de física precisa ser social. E foi por essas vias que procurei a aproximação inicial com o campo escolhido, deixando com que ele também me compusesse e delimitasse as questões de pesquisa e ainda me conduzindo enquanto pesquisadora, mesmo que isso tenha sido no começo uma tarefa difícil.

*Hoje posso dizer que seria a minha “primeira” entrada em campo de forma mais específica juntamente com as crianças (porque fiz no carnaval passado uma incursão para mapear o campo, mas não tão específica no encontro direto com as crianças), e hoje passo a exercitar um olhar e também uma escrita etnográfica, e isso acredito que vou aprendendo no caminho. Porque sim, tenho e estou sentido isso agora, tenho dúvidas... O que olhar? O que observar? Como e o que escrever? Mas isso é só um parêntese que me surgiu no momento em que eu estava passando estas notas a limpo... (Nota de Campo, 21 novembro de 2017)*

Não diferente de diversos outros trabalhos etnográficos, aqui também há tensionamentos e dilemas atravessados pelo campo. Porém, considero os dilemas postos no/pelo campo também constitutivos do processo e principalmente da Etnografia. Sendo, substancialmente, a base do trabalho de campo como técnica de pesquisa um modo de procurar novos dados sem nenhuma intermediação de outras consciências. Corroboro e destaco quando Da Matta (1997a) pontua sobre a relação desse trabalho em campo com os dilemas encontrados pelo pesquisador em campo, dada a importância para a própria disciplina da Antropologia.

Esse contato direto do estudioso bem preparado teoricamente com o seu objeto de trabalho coloca muitos problemas e dilemas e é ao meu ver, destes dilemas que a disciplina tende a se nutrir, pois é a partir dos seus próprios paradoxos que a antropologia tem contribuído para todas as outras ciências do social. Uma dessas contribuições é o fato de a disciplina renovar sistematicamente sua carga de experiências empíricas a cada geração. (DA MATTA, 1997a, p. 146)

Nessa concepção, em torno da Antropologia, o trabalho de campo com todos os seus problemas e dilemas encontrados e situados pela pesquisa de modo peculiar, tende a ser um fato de renovação da própria disciplina, e da própria teoria renovada por meio de experiências concretas. Experiências que somente o campo produz em sua essência.

### 2.1.1 O território da Escola de Samba

Negro, chama acesa da nossa cultura da culinária à arquitetura em Desterro mostrou seu valor, no Quilombo Mont Serrat nasce um batuque guerreiro que toma a cidade e faz do samba o hino brasileiro (LORD, 2002)<sup>67</sup>

*Nesse tempo em que ficamos fora da quadra da escola, dentro dela acontecia o ensaio dos casais de mestre sala e porta bandeira “adultos” da escola (isso já era por volta de nove horas da noite). Nesse entremeio de tempo, vou observando a movimentação de pessoas da comunidade que sobem e descem o morro, do ônibus que subia pegando o “embalo” para conseguir subir o morro que é elevado, e, as vezes parecendo que ia vir em cima de nós (foram dois ônibus enquanto eu estava ali). Algumas dessas pessoas falavam com seu Berto, que ficou o tempo todo ali comigo (um senhor que é uma figura muito conhecida na comunidade e que segundo me disseram é quem toma conta da quadra da escola, possuindo todas as chaves de acesso a ela, e está presente em todas as atividades da mesma) ao passar na frente da quadra, cumprimentando, conversando, muitos subiam àquela hora carregando material como se estivessem vindo da aula ou mesmo dos seus serviços. (Nota de Campo, 21 de novembro de 2017)*

Considero necessário, abrir mais um entre tantos parênteses que já tenho aberto, para localizar esse território, embora já tenha feito isso no decorrer do texto. Penso ser importante, alicerçada na conceituação de território, situar o Morro da Caixa, evidenciando esse lugar pelos dados demográficos, e sobretudo, entendo-o como uma construção muito mais subjetiva do que numérica, a qual é perpassada por uma relação carregada de sentidos.

Retomando a conceituação de lugar, constituído pelas relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço (LOPES, 2013), cruzo aqui as colocações de Milton Santos (2014), remetendo-me a situar a dimensão do território e que vai ao encontro da constituição de espaços destinados a um determinado grupo social.

A história atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem. (SANTOS, 2014, p. 59)

[...] nenhum lugar pode acolher nem todas nem as mesmas variáveis, nem os mesmos elementos nem as mesmas combinações. Por isso cada lugar é singular, e uma situação não é semelhante a qualquer outra. Cada lugar combina de maneira particular variáveis que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares. (SANTOS, 2014, p. 64-65)

---

<sup>67</sup> Samba enredo Negros em Desterro, Embaixada Copa Lord, carnaval 2002.

Entendendo que a Escola de Samba é um lugar com demarcações territoriais, a dimensão de território possibilita a construção de identidade culturais, que para Hall (1996, p. 68) pode ser compreendida “em termos de uma cultura partilhada, uma espécie de ‘ser verdadeiro e uno’ coletivo, oculto sob os muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham.” Nessa direção, segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p. 118), “os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando ‘territorializados’ a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas.”

A formação populacional da comunidade Morro da Caixa, denominada também como Mont Serrat e localizada no Maciço do Morro da Cruz, ocorreu com a expulsão da população negra das áreas centrais da cidade (na década de 1920 quando o governo realizou reformas urbanas sanitárias na cidade), com a ocupação do território por escravos fugidos e libertos, durante o século XIX, e com a migração de população negra empobrecida de Biguaçu e Antônio Carlos, em meio ao desenvolvimento da construção civil, nas décadas de 1950 e 1960. Por muito tempo as comunidades do Maciço<sup>68</sup> foram segregadas pelo poder público quando por muito tempo ficaram sem acesso aos serviços essenciais, como água encanada, que só chegou ao Mont Serrat na década de 1980, sendo que o primeiro reservatório da cidade foi construído em 1909, dentro da comunidade do Maciço, que naquela época passa a ser chamada de Morro da Caixa em referência a Caixa d’Água da cidade.<sup>69</sup>

Na figura abaixo é possível identificar a localização geográfica do Mont Serrat, onde, de acordo com dados levantados através da Secretaria Municipal de Saúde de 2015<sup>70</sup>, verifica-se uma população total de 10.972 habitantes nas três microáreas do Mont Serrat (120, 121 e 122). Dentro dessa totalidade, 735 são crianças de até 5 anos, e 543 são crianças entre 6 e 9

---

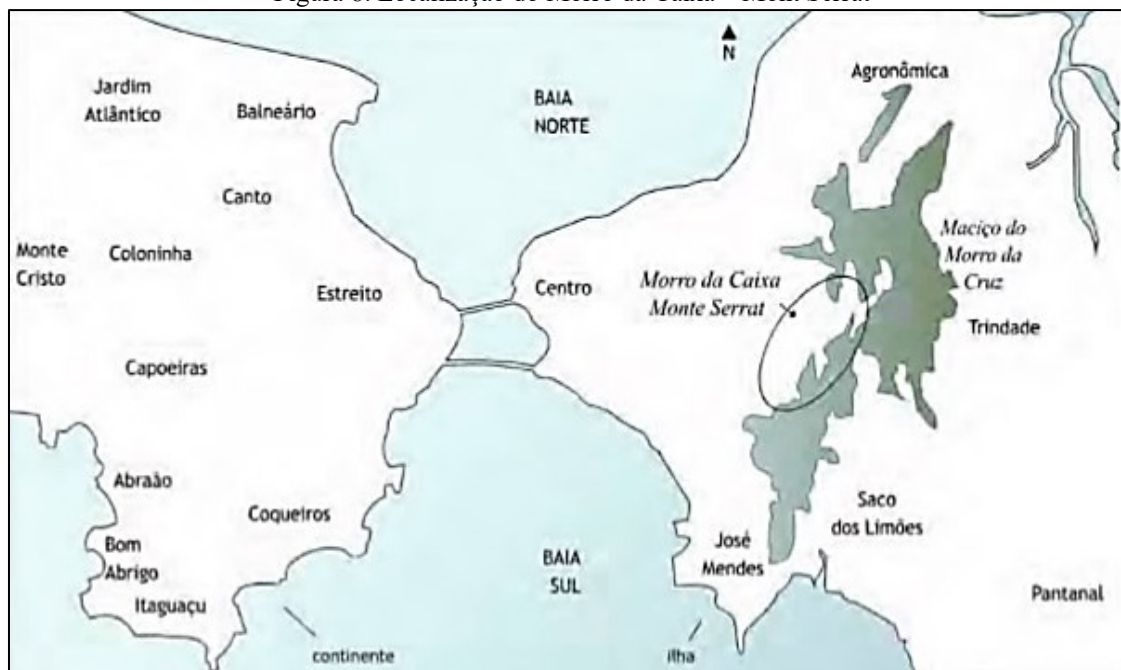
<sup>68</sup> O maciço do Morro da Cruz é composto por 16 comunidades compreendendo a parte central e áreas voltadas para o Leste e Sul. As comunidades mais tradicionais e antigas, são os morros do Mocotó, da Mariquinha, Mont Serrat (ou Morro da Caixa), Tico-Tico e do Céu, que compreendem a região central. No outro lado voltado para o leste e sul, estão entre outros, os morros da Serrinha, da Penitenciária, do Horácio e do Alto da Caieira.

<sup>69</sup> Fonte dos dados históricos da reportagem “Próxima Parada: Monte Serrat”, de Priscila dos Anjos publicada em 15 de julho de 2016. Disponível em: [www.maruim.org/2016/07/15/proxima-parada-monte-serrat](http://www.maruim.org/2016/07/15/proxima-parada-monte-serrat). Acesso em: 15 jan 2019.

<sup>70</sup> Dados disponibilizados em: [www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades\\_saude/populacao/uls\\_2015\\_index.php](http://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades_saude/populacao/uls_2015_index.php). Acesso em: 10 abr 2019.

anos e 1731 são crianças e jovens entre 10 e 19 anos, totalizando um universo de 3009 habitantes crianças e jovens nessa comunidade.

Figura 8: Localização do Morro da Caixa – Mont Serrat



Fonte: SILVA, 2006, p: 71.

O processo de formação da comunidade do Mont Serrat atrela-se com aspectos relativos ao processo de escravidão em Florianópolis/SC, tendo em vista que, em sua maioria, foram esses negros que compuseram essa comunidade. De acordo com Barbosa (2007, p. 7) “foram os ex-escravos e descendentes de escravos que foram empurrados para a vida urbana, por falta de condições no campo e, ao mesmo tempo, encurralados a construir suas vidas no morro. Na nova conjuntura da cidade, assim como na antiga, não existia espaço para os negros.”

Portanto,

A comunidade nasce, primeiramente, como um gueto no meio na cidade de Florianópolis, como um novo quilombo dos escravos libertos que encontraram refúgio nos altos no morro, onde seus familiares e pares (em grande maioria de cor negra) iam morar, porque só ali era permitido a eles viver na cidade emergente. Esses negros exerceriam as mesmas atividades que antes, como já dito, serviriam de mão-de-obra essencialmente doméstica (mulheres), para a classe média e alta, e de mão-de-obra na construção civil (homens) para o desenvolvimento vertical da paisagem da cidade. (BARBOSA, 2007, p. 7-8)

Dentro desse território, atravessado por uma historicidade e ancestralidade forte, localiza-se a sede da Escola de Samba Embaixada Copa Lord (hoje chamada de quadra), a qual

foi executada entre as décadas de 1960 e 1970 associada com a necessidade de a comunidade ter um espaço de socialização comunitária.

A construção da sede evidencia a necessidade de um espaço de socialização para atender as demandas dos moradores da comunidade do Morro da Caixa (Mont Serrat). Pode-se dizer que a criação da sede foi um acontecimento essencial nesse processo de vinculação da comunidade com a Escola de Samba: já na sua primeira década de existência os componentes da agremiação propõem colocar a organização da entidade a serviço dos interesses da própria comunidade. (SILVA, 2006, p. 107)

Silva (2006) mostra que no surgimento do clube Copa Lord, era um período no qual se mantinha separadas as sociedades recreativas de brancos e negros em Florianópolis/SC. Constatando que “o clube Copa Lord constituiu-se durante muito tempo – até meados da década de 1980 – como um espaço frequentado quase que exclusivamente pela população negra.” (SILVA, 2006, p. 108). Nesse sentido, a Escola de Samba Embaixada Copa Lord é uma comunidade localizada em um território demarcado maciçamente por uma cultura negra.

Numa dicotomia social, verifica-se que o morro e a população negra (cuja formação populacional é sobreposta pela colonização europeia de origem açoriana) são invisíveis socialmente, e, é a partir das Escolas de Samba que essa população pobre e negra rompe as barreiras e muros do morro da cidade, dado evidenciado no levantamento das fontes históricas sobre o carnaval na cidade. (COLAÇO, 1988; TRAMONTE, 1996). Trata-se de um movimento complexo, que envolve muita luta e resistência cultural, contudo as Escolas de Samba tiveram, e ainda têm, papel fundamental mediante essa invisibilidade “fruto de relações de intolerância com o outro, quando o outro é aniquilado, quando o ser do outro, aos olhos daquele que invisibiliza, se torna um não ser, um nada.” (BARBOSA, 2007, p. 08) Nessa relação com o território as crianças estão posicionadas e inseridas socialmente, compondo esse lugar, relacionando-se e construindo as relações afetivas também nesse contexto.

Pelo contato com o campo, percebi também um outro aspecto na relação das crianças com a comunidade e a comunidade com elas. Por onde elas, circulam chegando e indo embora da quadra da Escola de Samba, juntas entre elas, em sua maioria pertencentes desse lugar:

*Após o ensaio das crianças, os adultos ensaiam. Permaneço um pouco após encerrar as crianças para perceber o “movimento” delas irem embora, e observo que o casal adulto inicia o ensaio e as crianças ficam um tempo ainda na quadra observando eles dançarem. Devagarinho vão se movimentando e saindo todas juntas da quadra, indo embora a pé, Sandra me diz que elas moram todas próximo a quadra e que são da comunidade. Assim, vejo que elas vão embora sozinhas e juntas, com exceção de Kevyn que fica com Diego e depois vai embora com ele que é o pai.*  
(Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)



*Como de costume, as crianças que são da comunidade vão embora sozinhas subindo o morro juntas. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

Nesse momento, e em tantos outros da minha estada em campo na comunidade do Morro da Caixa, percebi que as crianças moram dentro desse lugar, possuem uma relação afetiva com esse território, permitindo essa mobilidade. Logo, ser da comunidade manifesta um sentido de pertencimento desse lugar onde redes de relações expressam também um movimento de confiança entre eles e a própria rede de parentesco revela essa pertença e reconhecimento das próprias crianças circulando na comunidade e por outro lado, segundo Ribeiro (2009, p.134) “fica claro que na formação dos subúrbios e de algumas favelas criou-se uma espécie de relação familiar extensa, para além dos laços óbvios consanguíneos”, dos quais a autora denota uma rede de sociabilidade e de confiança na vizinhança.

## 2.2 O APRIMORAMENTO DO FAZER ETNOGRÁFICO PELO ENCONTRO COM O CAMPO: SOBRE O TEMPO, AS RELAÇÕES E AS ESCOLHA DAS TÉCNICAS E RECURSOS NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho: um abridor de amanhecer; um prego que farfalha; um encolhedor de rios; um esticador de horizontes.  
(BARROS 2015, p. 88)

Figura 9: Momento de registro na quadra da escola



Fonte: acervo da pesquisadora, 2017.

*Devo dizer que é a primeira vez que faço uma pesquisa etnográfica e me vejo aprendendo a fazê-la a partir do meu próprio campo, e justamente esses momentos de saber quando se aproximar ou não, de quando falar ou não são constituintes dessa minha prática enquanto pesquisadora. Acho pertinente eu dizer essas coisas aqui nas notas de campo, coisas que vão me ocorrendo no e a partir do próprio campo, e que depois refletindo sobre ele ao chegar em casa vão me assolando os pensamentos. Volto a dizer, estou aprendendo e o campo está me mostrando como proceder e que “métodos” utilizar. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)*

Já tratei anteriormente sobre a Etnografia e o que a compõe enquanto metodologia e como uma epistemologia, no entanto, no adensamento com o campo por essa via, denominada *Imersão*, apareceram questões referentes ao fazer etnográfico nesse campo específico (entendendo que cada campo dirá sobre isso ao pesquisador). Ou seja, como fazer, qual recurso usar, como o campo configura-se, quais escolhas, elementos delineados através do contato direto com os sujeitos da pesquisa e de como a aceitação dela é tracejada pelo campo, e nessa

composição considerar todos os aspectos éticos da pesquisa com crianças. No momento da pesquisa, do *encontro com a comunidade do Morro da Caixa* essas questões apareceram para serem pensadas, repensadas e aprimoradas metodologicamente.

Delimitar um campo na pesquisa etnográfica nem sempre é tarefa fácil (sobre esse aspecto do campo já tratei conceitualmente no início deste trabalho). Entendo que, acima de tudo, o campo precisa também nos aceitar, e isso ultrapassa questões burocráticas como Comitê de Ética, ou seja, essa anuência incide um plano muito mais subjetivo, o qual prevê que relações sejam estabelecidas. E, por mais que tivesse localizado o possível e fértil campo para a investigação, ele (o campo) precisava também me aceitar, me acolher e me receber. E dessa forma, outro aspecto importante na Etnografia e nesta pesquisa entra em cena: a temporalidade.

Posso dizer que a verdadeira *imersão* no campo ocorreu somente no momento em que as afecções foram construídas pelas relações diárias entre os sujeitos envolvidos na trama da pesquisa. E isso só foi possível pelo tempo. Um tempo não exatamente cronológico, mas um tempo que é o do próprio campo. O tempo foi ditado pelo próprio carnaval, pois se constitui por uma outra lógica temporal, que não é contínua e regular e tem relação com a especificidade própria desse campo, divergindo por exemplo, de outros contextos de educação regular.

*Chego as 19h e na frente da quadra da Copa Lord e lá já está seu Berto conversando com dois homens! Seu Berto me cumprimenta. Fico aguardando de Cinthia com eles do lado de fora! Hoje é dia de ensaios do projeto das passistas mirins. Seu Berto abre a sede, e chega uma passista da ala adulta! Entro e me sento numa cadeira de plástico no canto da quadra para aguardar... Cinthia (a coordenadora do projeto de passistas mirins) então chega, e já vem em minha direção se desculpando por não me avisar que hoje não terá ensaio com as crianças, pois, haverá uma reunião com as passistas adultas. Mas, me convida para domingo vir ao encontro com as passistas mirins que vão receber meninas de uma Escola de Samba de Joinville que veem conhecer o projeto delas. Mesmo não havendo ensaio achei válido registrar para demarcar a inconstância que é o campo de pesquisa em locais com uma singularidade própria como é a Escola de Samba. Onde temos que nos adaptar a esse tempo (e o que mais tem sido difícil para mim) que é diferente de outras lógicas de tempo na pesquisa com crianças em especial. Mas que também ao mesmo tempo em que não teve ensaio com as crianças ir até lá me propicia entender mais de perto todo esse movimento, e tenho acreditado que fazer Etnografia é lidar também com essas inconstâncias e demarcar também essas singularidades e movimentos desse campo. Os momentos de encontros, mas também de desencontros com os sujeitos da pesquisa, um desencontro que propicia outros encontros e outros olhares! Mesmo que seja, como foi, apenas para ir na comunidade e olhar seu entorno e movimentação, entrar na quadra e encontrar novamente seu Berto lá... perceber que as pessoas vão encaixando nas suas vidas o movimento da Escola de Samba, chegando do serviço e indo direto para a quadra, apenas movidos por uma suposta ou real "paixão" (como essas pessoas definem por suas falas) ou movidos por algo muito mais forte que estou aqui tentando entender também. De como esse lugar vai sendo significado pela própria comunidade! Somente são algumas reflexões para o momento... (Nota de Campo, 28 de novembro de 2017)*

Quando menciono a temporalidade como aspecto importante na pesquisa etnográfica, isso não diz respeito somente a um tempo prolongado em campo, mas sim, a uma intensidade vivenciada dentro desse campo com os sujeitos que dele fazem parte. O tempo da pesquisa foi na temporalidade que ocorre o carnaval e seu período anterior de preparação das Escolas de Samba para o desfile, que é o tempo das escolas e também se configura por uma outra lógica, num âmbito informal. Por isso, essa Etnografia foi construída pelo o que já denominei de blocos de entrada e permanência em campo, e não em uma regularidade temporal.

Nesse sentido, interrogo-me: como fazer uma Etnografia num campo (o carnaval e a organização das Escolas de Samba) que não tem um tempo linear? Essa questão acompanhou-me em toda a definição metodológica da pesquisa, pois é/foi orientado por uma definição de itinerante e irregular na sua temporalidade. Portanto, aqui se trata de uma Etnografia que acompanha esse tempo outro, o tempo do carnaval das Escolas de Samba de Florianópolis/SC, que não é um tempo contínuo, mas é um tempo intenso enquanto ocorre.

Aproximar-me dos estudos antropológicos e das pesquisas etnográficas, provocou compreender que a questão do tempo sempre me pareceu um problema quando pensava na minha pesquisa. No entanto, entendo tratar-se de um contexto específico, com um tempo próprio, e as atividades não ocorrem com regularidade, até pela própria organização desse lugar, não teria como ser de outra forma esta investigação, a não ser, versando por blocos, constituindo-se uma escolha metodológica para o trabalho.

Nesse caminho, adentrei nesses blocos, relacionando o campo e interiorizando-me na vida e práticas das pessoas e do lugar, procurando um descolamento de prejulgamentos, participando da dinâmica local no tempo em que ocorria, para chegar ao entendimento de quem são os sujeitos pesquisados, o que fazem, como fazem e porque fazem, como já evidenciou Malinowski (1978) em seus estudos no traçado da Etnografia.

Na relação com o campo construí, aos poucos, as afinidades com os sujeitos, primeiramente com os adultos (coordenadoras e coordenador) e, posteriormente, acercando-me das crianças da comunidade que participavam dos dois projetos da escola (*projeto de passistas mirins e projeto de casais de mestre sala e porta bandeira*).

Num primeiro momento chego na quadra da escola com um pequeno caderno de anotações encapado com tecido em cores de tons terra e que eu tinha destinado para esse momento. No entanto, no decorrer das primeiras aproximações com o campo num sentido

relacional com os sujeitos percebi, já de início, que não seria um caminho muito viável de registro nesse lugar:

*Me posiciono num canto, da quadra, sentada de porte da minha bolsa que dentro havia meu caderno para notas, no entanto ao retirar o caderno para anotar o que Sandra havia me falado inicialmente, percebo duas coisas.*

*Primeiro que eu ia cansar muito escrevendo e tenho muita dor no braço (inflamação) e que talvez esqueceria de anotar alguma coisa por escrever devagar, e outro ponto e crucial foi que estando de porte do caderno as crianças me olhavam com mais estranhamento. Foi então que retomei o que tinha feito no ensaio das passistas mirins (o que eu fiz justamente para não causar estranhamento de ter alguém anotando coisas num caderno em meio um ensaio), pegar meu celular. Lembrei então de utilizar o word dessa vez, e não o bloco de notas, e já salvando o arquivo direto da nuvem o que me facilitaria depois em casa tomar as notas o computador para melhorar a redação dos pontos que ia anotando durante minha observação. Notei que usando o celular as crianças não estranhavam tanto, acho que por hoje em dia ser algo tão comum pessoas mexendo o tempo todo no celular esse estranhamento não ocorreu com tanta força. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Nos primários dias de contato com esse lugar somente portando o celular, sem fotografar, utilizei o bloco de notas do aparelho para anotações que posteriormente seriam passadas a limpo. Até que, em certo momento, e isso não demorou muito a acontecer (terceiro dia de imersão em campo), fui permitida a fotografar também, e percebi que a foto e vídeo não geravam estranhamento nas crianças, como supostamente achava que poderia gerar, na verdade o que causou mais estranhamento nelas foi o dia que cheguei com o caderno e caneta.

*Diferente de ontem (no ensaio das passistas mirins) onde não tirei fotos, hoje em determinado momento fui sentindo “permissão” para isso. E fui tirando com meu celular, registrando pouco, mas alguns momentos. No início devagar, até mesmo para poder sentir como as crianças reagiriam com relação a foto. Mas foi tranquilo, em nenhum momento senti não ser permitida em fazer, muito pelo contrário. Mas ainda assim, permaneço no canto sentada, sem me movimentar ou me aproximar muito, tentando assim uma incursão nesse lugar que comunique para as pessoas uma postura ética da minha parte. Fiquei o tempo todo no mesmo canto e usando o zoom da câmera do celular, e muito mais observando do que escrevendo e fotografando. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Percebo que, no universo do carnaval e pela questão de apresentação de um espetáculo final, as crianças já estavam acostumadas com equipamentos de mídia bem como serem filmadas e fotografadas, e ainda pelo fato de elas próprias utilizarem desses recursos em seus ensaios. Aliás, na visão das crianças, a pesquisa era um documentário sobre elas, assim denominavam esse movimento de ter alguém querendo saber sobre elas, e em diversos momentos chamavam minha atenção dizendo que tal coisa seria interessante para o “meu documentário”.

A construção de vínculo e de afecções com os sujeitos foi constituída com a intensidade que vivia nesse lugar, estando presente, fazendo-se presente, e não somente como observadora do local, mas como quem partilhava esse/desse lugar com os sujeitos que lá viviam. Não sei ao certo localizar em que momento esse vínculo foi firmado, mas sei dizer que firmou, durante o processo isso foi acontecendo, muito mais do que dizer: eu senti isso.

Um ponto que evidencio, desde seu início, foi o compartilhamento dos dados da pesquisa antes de sua finalização, em que a fotografia ganhou um papel importante nesse processo. Esse compartilhamento dos dados pelas fotos tiradas, foi o principal aspecto responsável pelo estabelecimento de vínculos de confiança, tornando a minha relação de maior proximidade com as crianças e adultos. Posteriormente a aceitação das crianças pela pesquisa (uma aceitação que não é dita, mas informada), passei a utilizar uma câmera profissional para as fotos, o que me levou, além de ter material para a pesquisa, também ter fotos de boa qualidade. Dividir essas imagens com as crianças e adultos dos projetos mirins, fez-me ingressar num movimento de compartilhamento, gerando um processo de trocas entre nós, estabelecendo um procedimento de devolução na pesquisa não terminal, mas que acontece em processo. Rompo com a ideia de devolução de dados somente no final, entendendo que o material precisa ser dividido com os sujeitos porque também são deles, foram produzidos a partir deles, e acima de tudo “falam” deles.

Na mesma medida, essa devolutiva dos dados de pesquisa em processo potencializou meu vínculo com as crianças e com os adultos da Escola de Samba. E, além desse fator de proximidade com os sujeitos da pesquisa, a fotografia ainda tomou uma dimensão significativa, assumiu lugar de texto e potencializou os dados etnográficos. Assumindo um papel fundamental para a escrita, para o processo de descrição do campo e para a construção do texto. Nesse sentido, adoto a fotografia na pesquisa pelo entendimento da “fotoetnografia”, já que faço uso dela no arranjo do texto, não somente para ilustrar<sup>71</sup>, mas para compor pois as fotografias do campo trazem em si muito mais que imagens, produzem textos e interpretações na composição da pesquisa.

Sendo a fotografia sempre um ato voluntário que consiste em recortar e enquadrar elementos da realidade sobre uma superfície plana – em duas dimensões – a fim de tornar claros os enquadramentos almejados, se faz necessário dominar algumas técnicas específicas. Esse domínio da técnica, colocado a serviço do olhar do antropólogo, é a condição primordial para a realização de trabalhos fotoetnográficos.

---

<sup>71</sup> Aproveito para anunciar minha opção de usar as fotografias também dentro das notas de campo, ou seja, elas seguem em composição de texto, sem numerações ou títulos, por acreditar que elas compuseram não somente meu olhar, mas também minhas palavras.

Trabalhos que se mostram de extrema importância, não apenas como ferramentas de pesquisa de campo, mas também como forma de descrição e de interpretação, uma narração visual que, justaposta aos textos escritos, permita aprofundar as pesquisas antropológicas e enriquecer sua difusão. (ACHUTTI, 2004, p. 93)

De posse das imagens, as crianças e os adultos passaram a utilizá-las também nas redes sociais do projeto (em especial o projeto dos casais de mestre sala e porta bandeira, que tinha uma movimentação maior dessa ordem) para divulgação, além das coordenadoras e coordenador dos projetos compartilharem em grupos de rede social (*Whatsapp*) do projeto nos quais as famílias das crianças também participavam.

*Logo que chego à quadra hoje, Sandra já fala das fotos que mandei ontem para ela pelo Whatsapp. Diz que encaminhou para o grupo das crianças e das famílias e que eles ficaram eufóricos... disse que acharam as fotos lindas e que nem se deram conta de eu ter pego tantos momentos deles que eles nem sabiam, mas adoraram se ver. Como eu já havia combinado e me comprometido com eles, fiz uma seleção de algumas imagens que tenho feito e estou compartilhando com todos, sempre passo para Sandra ou para Cinthia (no caso das assistas mirins) e elas repassam para as crianças e para as famílias. Roberta<sup>72</sup> que tem sido a pessoa que entrou esse ano para ajudar no projeto na parte mais administrativa e de divulgação postou algumas das minhas imagens na página da rede social deles, sendo que eu já havia dito que eles poderiam fazer uso delas. Como eles estão no propósito de divulgar o projeto mirim, a rede social tem sido uma ferramenta fundamental... e assim, para eles as fotos têm sido de grande valia nisso também. Hoje durante a tarde, recebi notificações de marcação na rede social do projeto onde eles postaram minhas imagens e colocaram os créditos com meu nome e mencionado a pesquisa. Esses movimentos de relacionamento com o campo têm me deixado cada vez mais próxima das pessoas desse lugar, uma relação que vai se construindo e se afinando por esse contato, pelas partilhas, e sobretudo pela relação de confiança que vai sendo criada. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Nessa direção, o material de pesquisa, foi significado e usado também pelos sujeitos da pesquisa no processo dela, não ficando guardado ou deixado para ser partilhado somente no final, constituindo um movimento também de escolha metodológica e que evidenciou o fazer etnográfico desta investigação. Um fazer composto, constituído e movido pelo campo, pelo adensamento da pesquisadora, pelos sujeitos, e, sobretudo pelas relações.

Outro aspecto importante, na relação de adensamento com o campo, diz respeito ao fato de que, fazer Etnografia na Escola de Samba trata-se em muitas, ou quase todas as vezes, ficar duas horas sentada na quadra da escola e ir embora sem escutar as vozes dos sujeitos, ou

---

<sup>72</sup> Roberta é nora de seu Terry e cunhada de Sandra. Ela em 2018 passou a auxiliar Sandra e Diego na organização das questões mais administrativas do projeto. Para ela é necessário organizar mais o projeto, bem como divulgar ele em redes sociais, num entendimento que hoje as redes sociais podem ajudar eles a conseguirem recursos e pessoas que queiram ajudar ou mesmo patrocinar.

escutar e não entender o que diziam. Nesse sentido, tive alguns desafios metodológicos colocados pelo próprio campo, o qual possui dinâmica e materialidades próprias e que me interrogavam quanto às técnicas e recursos da pesquisa na construção dos dados etnográficos. Como já colocado, o campo traduziu e definiu o meu próprio fazer etnográfico, de como chegar, como se portar, o que portar, qual o tempo, como fazer e o que fazer para a recolha de dados e para a aceitação no/do campo. Entretanto, há situações que, somente estando imersa na pesquisa, nos damos conta de contornar, somente no contexto, no lugar e a vivência nele, indicam e redirecionam para outras estratégias na pesquisa. E aqui, a questão das vozes foi uma dimensão que só percebi estando em campo e através da construção das notas de campo.

*A coordenadora do projeto das passistas mirins apresenta a moça que veio fazer oficina de dança com elas, e que vai iniciando uma conversa com as meninas. Perguntando primeiro seus nomes e idades para se conhecerem melhor... Tento escutar, mas algumas falas soam muito baixo, e de onde estou e mais o som ligado fica às vezes difícil de ouvir o que elas falam. (Nota de Campo, 21 de novembro de 2017)*

*Permaneço observando a dança dos casais que vão se formando e seguindo a dinâmica. Pouco se fala, pois, a música é alta para eles dançarem, assim, eles vão se comunicando mais pelos gestos e olhares, e quando falam algo, de onde eu estou escuto muito pouco devido ao som. Essa é uma particularidade desse lugar/campo, já havia mencionado esse fator no registro de ontem. E conhecendo a dinâmica desse lugar sei que o fator “som” estará sempre muito presente, e hoje registrando percebo o quanto vou ter que lidar com a ausência das vozes e perceber que a comunicação entre as pessoas e minhas percepções nas minhas observações se darão por outras vias. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Pesquisar as crianças no contexto das Escolas de Samba, é levar em consideração outras manifestações percebidas para além da oralidade. Trata-se de um ambiente com som alto, onde pouco se fala, mas, muito se comunica. Tanto durante os ensaios nos projetos mirins, quanto nos ensaios gerais (onde o som é ainda mais alto) pouco se escuta das vozes, e quando se escuta, pouco se compreende na oralidade, mas também pouco se fala nesse lugar, já que não é a oralidade a principal forma de expressão. E sim, como será tratado adiante no texto, a corporalidade é que tem maior força, tendo uma grande importância nas relações.

Num movimento de idas e vindas, de imersão e do fazer etnográfico, construí maior proximidade e estabeleci um vínculo relacional com os sujeitos da pesquisa, bem como com outros da comunidade da Escola de Samba. Menciono que, na Etnografia, a temporalidade (num sentido não cronológico, mas de intensidade na vivência do *ethos* local) está diretamente integrada com a construção das relações entre quem pesquisa e quem é pesquisado, onde a



posição de quem pesquisa é fundamental nessa construção, implicada por movimentos de recursividade da parte de quem pesquisa.

De acordo com Gerber (2015) “a etnografia se dá pela repetição. É repetir a observação, repetir a convivência, repetir momentos como nada fosse acontecer, de repente, tudo acontece.”. Para a autora “é a repetição que permite viver a experiência densa.” (p. 40). E, justamente dessa forma e por essas vias, compus a relação com esse campo, posicionando-me nesse lugar, numa construção de repetições, de idas e vindas, de tempos diferentes, de horários às vezes pouco prováveis (tendo em vista que os projetos e ensaios ocorriam durante a noite e alguns em finais de semana). Nessa relação, minha posição e meu tempo também precisaram adequar-se com a dinâmica desse campo/lugar. Cabe enfatizar a ideia de repetição apresentada por Gerber (2015) sendo abarcada como regularidades, ampliando a ideia do repetível para o que pode surgir permanentemente nas relações produzidas no campo e/ou pelas ausências dessas mesmas regularidades. Com isso, o conceito de repetição utilizado pela autora, relaciona-se com a presença no campo e não aos acontecimentos que decorrem das relações ali estabelecidas. A Etnografia está em constante transformação e os sujeitos igualmente se transformam permanentemente.

Meu fazer etnográfico foi concretizado e delineado numa cumplicidade com o campo e com os sujeitos que foram tomando compreensão do que eu fazia ali. E a passagem abaixo evidencia esse entendimento e cumplicidade, e com ela fecho esse item.

*Depois de uma longa conversa, quando as crianças começam a ensaiar R. me diz, “vou te deixar agora fazer teus registros”. Então eu pego a câmera e vou para perto das crianças. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

### 2.3 OS PROJETOS MIRINS NA ESCOLA SAMBA

Como já apresentado, no primeiro encontro com o campo, a fim de situar o lugar das crianças no contexto das Escolas de Samba, foi realizada inicialmente uma aproximação através dos ensaios e atividades das Escolas de Samba do município de Florianópolis/SC, com o objetivo de observar a presença das crianças e de que forma inserem-se e participam na Escola de Samba.

Minha inserção etnográfica no/pelo carnaval de Florianópolis/SC constituiu-se por meio de um intenso acompanhamento e participação das atividades das escolas, possibilitando observar três vias de entrada e participação das crianças nas Escolas de Samba já mostradas anteriormente, que se referem:

- (1) Acompanhamento da família aos ensaios;
- (2) Integrando espaço/setor de adultos e
- (3) Integrando espaço formalizado para a criança - setores mirins.

Como já justificado, detenho-me na terceira via apresentada constituindo-se o cerne desta pesquisa, pois, por meio dos projetos mirins da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, foi possível localizar e estar entre as crianças no contexto da Escola de Samba, tendo em vista que pelas outras duas vias esse acesso seria muito mais restrito e difícil de localizá-las, pela falta de periodicidade e constância, e ainda, por ocorrer somente no período do carnaval e não anterior a ele, como me proponho a acompanhar. Por isso, a escolha aconteceu via projetos mirins, em que atualmente a Escola de Samba Embaixada Copa Lord conta com dois, sendo o *projeto de assistas mirins* e o *projeto de casais de mestre sala e porta bandeira* também chamado de *projeto de casais seu Terry*, levando o nome de seu fundador e grande idealizador do projeto.

### 2.3.1 Como surgem e se organizam os Projetos Mirins na Escola de Samba

*Não é fácil de manter um projeto hoje, já está com 22 anos esse projeto né, dentro de uma instituição que é uma Escola de Samba que é tudo muito difícil, até próprio para a escola manter, mas a gente consegue, eu tenho vários parceiros aqui dentro da escola porque eu já passei por vários diretores, por vários carnavalescos e eu faço eles acreditarem no que eu quero. Me pai fez isso porque eu não posso dar essa continuidade, porque todo ano que passa a gente tem que provar que a gente merece estar aqui dentro, então, eu provo com apresentações, eu provo com meus ensaios, eu provo abrindo a sede. Hoje cada casal que sai se apresentando está levando a bandeira da escola, está divulgando a escola, além deles compartilharem como mestre sala e porta bandeira eles divulgam a escola, eles representam a escola, e isso é colocado muito pra eles, cada casal que sai pra se apresentar eles sabem dessa importância de carregar esse pavilhão e de estar representando. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)<sup>73</sup>*

---

<sup>73</sup> Durante a pesquisa, algumas pessoas concederam entrevistas, as quais ampliaram meu olhar acerca da Escola e dos modos de vida da comunidade. Foram as seguintes: Sandra, Cinthia e Diego.

Apresentarei como surgem os dois projetos mirins (*projeto passistas* e *projeto casais de mestre sala e porta bandeira*) na Escola de Samba Embaixada Copa Lord buscando entender, pelos registros feitos em campo e pelas conversas com as coordenadoras e o coordenador, como ocorre suas organizações e estruturas.

O *projeto de passistas* é recente, tendo 4 anos de existência e foi projetado por uma percepção de algumas pessoas com relação ao posicionamento das crianças (em particular meninas) durante os ensaios gerais da escola, nos quais essas meninas dirigiam-se para as passistas adultas para dançarem junto delas. Uma conversa com Cinthia<sup>74</sup> revelou que, num dia específico de ensaio, percebeu um movimento grande de crianças aglomerando-se e dançando com elas no meio do ensaio, e nesse momento surgiu a ideia do projeto, onde muitas dessas crianças eram meninas que acompanhavam suas mães e/ou familiares ao ensaio, e no mesmo instante em conversa com algumas dessas mães esse movimento de criação de um projeto de passistas mirins surge.

*Conversando com Cinthia, ela me conta que o projeto surgiu a partir da inserção que as crianças já tinham na escola estando nos ensaios dançando, participando desse movimento, até que um dia colocaram as crianças para dançar no meio do ensaio geral da escola e daí então surgiu a ideia de fazer o projeto que tem 4 anos. Cinthia também pondera que as mães têm um papel primordial nesse movimento, ajudando-a movimentar o projeto, a organizar as crianças entre outras funções e demandas que um projeto desse exige. E, por se tratar de crianças muito pequenas, essa parceria das mães é importante, principalmente no que diz respeito ao cuidado com elas, de sempre se ter pessoas para cuidarem e organizarem, principalmente em dias de ensaios gerais, ensaios técnicos onde as crianças podem se dispersar ou mesmo se perderem delas por ter muita gente. Alas de crianças, alas mirins representam sempre uma maior responsabilidade para a escola e as pessoas que ficam na organização destas, da mesma forma que a escola precisa cumprir com as solicitações do juizado de menores, como, ter todas as autorizações dos responsáveis e documentos das crianças nesses dias específicos em que elas vão para a passarela.[...] O projeto também visou quando surgiu, “formar” passistas que fossem da comunidade porque, segundo Cinthia, estavam perdendo essa característica na ala adulta, de pessoas da comunidade. Essas minhas conversas com Cinthia vão ocorrendo muito nos intervalos, em momentos rápidos onde às vezes ela mesma para do meu lado e vai me inteirando do projeto e das intenções deles. Mas essa conversa, na informalidade mesmo, vai me ajudando a compreender esse movimento de participação das crianças e da própria comunidade, entendendo melhor a natureza desse lugar. (Nota de Campo, 03 de dezembro de 2017)*

Segundo a diretora da escola, que me acolheu inicialmente para receber a pesquisa, nesse projeto vão se inserindo meninas que não queriam mais sair na ala das crianças mas que

---

<sup>74</sup> Cinthia é coordenadora do projeto das passistas mirins, e uma pessoas com uma trajetória dentro da Escola de Samba, hoje também coordena a ala de passistas adultos.

ao mesmo tempo não podiam ainda sair na ala de passistas adultos (por determinações da própria escola em virtude de algumas colocações próprias do Juizado de Menores que fiscaliza<sup>75</sup> em certa medida a participação das crianças no carnaval).

*Converso um pouco com Cinthia, que vem em minha direção contando sobre o porquê do atraso do início da atividade nesse dia. Ela me fala que o projeto conta com 40 meninas, embora eu ainda não tenha presenciado um ensaio com esse número de crianças (mas ele é visível no dia do desfile e dos ensaios técnicos, como observei no período que fiz o mapeamento inicial), entre seis e quatorze anos, que era pra ser até doze, mas as meninas estão crescendo e ela “não quer perder elas”, diz. Porque ao mesmo tempo que estão “mocinhas”, Cinthia diz que nessa idade elas estão muito novas ainda para ir pra ala adulta na opinião dela. (Nota de Campo, 03 de dezembro de 2017)*

O projeto das passistas mirim conta com aproximadamente 40 meninas, com uma coordenadora (Cinthia), a qual também coordena a ala de passistas adultos da escola, além do apoio de um coreógrafo, e fundamentalmente com o apoio e participação efetiva das famílias (principalmente as mães das meninas) que formam uma rede coletiva e comunitária para fazer o projeto acontecer, já que não se tem incentivo algum, principalmente de ordem financeira.

O projeto de casais de mestre sala e porta bandeira mirim “Seu Terry”, é atualmente coordenado por Sandra<sup>76</sup>, filha do Seu Terry e por Diego<sup>77</sup> que fez parte do Projeto como mestre sala. O projeto que tem 22 anos de existência ininterrupta é o mais antigo ainda ativo não só na Copa Lord mas entre todas as escolas de Florianópolis/SC. Não tenho como falar dele, sem antes situar uma pessoa fundamental que vive até hoje através desse projeto, que em seu início era denominado de “escolinha de casais”. Essa pessoa é Seu Terry, a qual dá nome hoje ao projeto. Conforme fontes e informações disponibilizadas pelo acervo da própria escola e do projeto (disponível em suas redes sociais), Carlos Alberto de Maria, Seu Terry, foi um dos mais notáveis baluartes da Embaixada Copa Lord e era reconhecido como uma autoridade no carnaval da cidade, recebendo respeito de todos independente de Escola de Samba, sendo o

---

<sup>75</sup> Essa fiscalização ocorre apenas no dia do desfile, e as escolas que levam menores para a passarela, são obrigadas a portarem todas as autorizações com cópias dos documentos de todas as crianças.

<sup>76</sup> Assumi o projeto com seu Terry quando ele ainda era vivo por um pedido dele para ajudá-lo, já que no dia do desfile ele precisava de alguém para ficar com as crianças enquanto ele cuidava também do primeiro casal da escola. Sandra também coordenadora do ateliê de fantasias já alguns anos, já fazia isso antes mesmo de ajudar seu pai no projeto. Ela nunca foi porta bandeira, mas desde criança faz parte da Escola de Samba Copa Lord, comunidade onde ela mora até hoje.

<sup>77</sup> Diego que também é da comunidade do Morro da Caixa, atualmente coordena o projeto junto com Sandra, tem sua história dentro da escola por ter sido uma criança que frequentou o projeto quando seu Terry o iniciou, e dessa forma, Diego foi também por algum tempo mestre sala da escola.

idealizador da então escolinha de mestre sala e porta bandeira da escola do Morro da Caixa. Segundo relatos, de pessoas próximas e de sua convivência, ele era um homem simples e amante do bailado, e todos os anos que esteve frente ao projeto (1996 até o ano de 2016, quando ele falece) para que a Copa Lord desse continuidade a esse projeto.

*Hoje acontece o projeto de mestre sala e porta bandeira mirim da escola coordenado por Sandra e Diego. Assim que chego, como ainda não havia começado, me dirijo à Sandra e Diego para me apresentar. E assim como Cinthia (coordenadora do projeto das passistas) eles já sabiam da pesquisa e que eu estaria indo ali. Assim, eu explico brevemente sobre a pesquisa e o que eu pretendo fazer ali, pedindo a autorização para estar ali acompanhando as atividades deles (autorização formal, pois entendo que a autorização virá através da minha relação com esse campo). Eles prontamente me autorizam e se dizem satisfeitos pelas intenções da minha pesquisa, de que para eles é muito importante poder dar uma certa visibilidade ao que fazem ali, me conta rapidamente sobre o projeto, que já acontece há 21 anos, e que foi por uma vontade de seu pai, que via ali uma necessidade de a escola preservar essa tradição dos casais e que ele sempre falava que queria formar os casais da comunidade para que a Copa Lord nunca precisasse trazer pessoas de fora. Sandra diz que todos na escola sempre quiseram que Seu Terry fosse da velha guarda, no entanto ele amava a arte da condução do pavilhão e de formar novos casais e assim ele seguiu até o fim. Sandra que já vinha atuando no projeto com seu pai continuou após sua morte. Sandra fala que é um desafio manter um projeto desses dentro de uma Escola de Samba por tanto tempo, tendo em vista todos os contornos desse lugar, que tem que lidar com trocas de diretoria, com a instabilidade da manutenção do carnaval, com falta de incentivo e recursos. Assim, eles mantem o projeto “na cara e na coragem” me conta ela, assim como o projeto das passistas que mesmo ocorrendo a bem menos tempo, diz Sandra, é porque Cinthia também é outra “guerreira” a tocar o projeto. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Apontam, a coordenadora e o coordenador do projeto de casais, que uma média de 70 meninos e meninas da comunidade e adjacências já fizeram parte tendo a oportunidade de aprender a arte dessa dança. Seu Terry, em sua história dentro da Copa Lord, passou por vários setores, foi por anos mestre sala e inclusive presidente da escola, até que um dia diz que não iria mais desfilar, e sim contribuir fazendo algo a mais por sua comunidade, e aí surge o projeto da vontade de Seu Terry em ter casais de mestre sala e porta bandeira criados pela própria escola e não vindos de fora. Com a ideia na cabeça, Sandra rememorando a história de seu pai, que se atravessa com a própria história do projeto, conta que num certo dia, no ano de 1996, ele espalhou cartazes pelos postes do Morro da Caixa, convidando as crianças para o projeto. No primeiro dia Sandra relata que ele chegou em casa desanimado porque apareceram duas, três crianças, mas uma semana depois quase trinta crianças compareceram na quadra para a surpresa dele. Desse número, ficaram na época 12 crianças, formando seis casais, cuja única exigência de Seu Terry era que estivessem matriculadas na escola regular. Hoje o primeiro e o segundo casal da escola (casais adultos) são formados por pessoas advindas do projeto, ou seja, são fruto

daquilo que Seu Terry idealizou, por um processo de transmissão de saberes via conhecimento local, dentro da Escola de Samba.

*[...] meu pai era mestre sala da escola, foi 10 anos mestre sala, passou como presidente, passou como tesoureiro, o último ano dele na escola ele desfilou com a comissão de frente, o último ano que ele desfilou na escola, depois desse ano ele disse que não queria mais, aí a gente achou estranho quando ele falou que não queria mais. Chegou um certo dia em casa e disse “eu não quero mais desfilar na escola, eu agora quero ser uma pessoa que vai ajudar a escola”, e a gente perguntou para ele assim, “mas o quê?”, e ele “eu vou montar um projeto de casal de mestre sala”. No momento a gente levou um susto grande né, porque a gente não tinha base do que era isso, não tinha noção do que era isso, a gente só tinha a noção dele, ele era nosso pai, nosso mestre sala, mas o contexto que era ou deixava de ser a gente não tinha noção. Quando ele montou em 96 a gente levou um susto, mas era o gosto dele. E eu já estava na função do carnaval, já estava na harmonia, e ele montou o primeiro grupo, nesse primeiro grupo foi uma base de 12 crianças, que ele catava os postes da comunidade e colava os cartazes anunciando que ele ia montar um projeto com crianças de 12 a 16 anos que quisessem saber essa arte para procurar a sede. No primeiro dia ele chegou em casa meio arrasado porque veio dois veio três, e ele ali sozinho né. Depois de uma semana tinha mais de 20 crianças aqui dentro na sede para a surpresa dele, e dessas 20 crianças ficaram 12 que formaram 6 casais. Então para ele foi um marco fundamental, e o que ele só queria na escola era criar essa sementezinha, passar para essas crianças a importância de um casal de mestre sala e porta bandeira, que na época dele ele via muitas escolas trazerem casais de fora para desfilar na escola, e ele não se conformava e ele dizia “meu deus, será que não tem ninguém na comunidade, alguém que goste, alguém que queira?” [...] E nesse ano de 96 pra cá ele montou esse projeto, e ele deu cria. Começou a dar cria! (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Os chamados projetos mirins vinculados às escolas e destinados às crianças, visualizam, de uma maneira geral, a formação das crianças em torno das atividades e setores existentes nas Escolas de Samba<sup>78</sup>. Ribeiro (2009) aponta que, desde a fundação das Escolas de Samba as crianças já participavam das suas atividades junto com suas famílias, sendo ainda que crianças têm, há décadas, espaços próprios dentro das Escolas de Samba como a ala das crianças. Hoje as escolinhas ou projetos como casal de mestre sala e porta bandeira, de bateria e passistas mirins, conforme apresenta Ribeiro (2009), trazem uma perspectiva de profissionalização e renovação das pessoas nas próprias Escolas de Samba, em que os conhecimentos e a cultura local são passados entre as gerações. Esses projetos geralmente se mantêm por um apoio mútuo comunitário, em que pessoas da escola e comunidade juntamente com as famílias, fazem acontecer e manter as atividades, já que pouco se consegue em termos de recursos e possíveis patrocínios.

---

<sup>78</sup> Por exemplo, os projetos de passistas mirins, de casais de mestre sala e porta bandeira mirim, bateria mirim.

*[...] a gente tem um amor pra manter vivo, porque assim, apoio a gente tem muito de nós mesmos, isso é que mantém vivo o projeto, gostar da essência, gostar de fazer a arte, gostar, é isso que mantém o projeto vivo, mesmo sem o apoio de um patrocinador, em si a gente precisa de materiais, aqui a gente, o projeto ele não tem um apoio financeiro, praticamente os pais juntamente com a gente é que faz acontecer. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Desde a primeira entrada no campo e encontro com os sujeitos dos projetos (primeiramente através das coordenadoras Cinthia e Sandra e coordenador Diego) percebia e observava suas dinâmicas, para compreender de que forma aconteciam esses projetos dentro da Escola de Samba. Os projetos mirins ocorriam semanalmente, sendo o das passistas mirins toda terça-feira e o dos casais de mestre sala e porta bandeira mirins durante as quartas e quintas-feiras<sup>79</sup>, ambos no horário noturno, iniciando por volta de 19h e terminando por volta de 20h30 e 21h (no caso do projeto dos casais que ocasionalmente iniciava às 19h30).

Pensando no lugar que os projetos mirins ocupavam nesse lugar, o meu conhecimento acerca deles também foi construído pelos encontros e conversas com os sujeitos da escola e da comunidade, os quais me informavam e comunicavam os aspectos e características dos projetos e da escola (já que não há formalização no papel ou em documento formal), e muito mais do que isso, sobre o *ethos* desse lugar. É por meio de conversas informais e outras formais, entre uma despedida ou uma chegada, uma espera na frente da quadra da escola no aguardo de sua abertura enquanto as crianças chegavam, desciam e subiam o Morro da Caixa, que elementos importantes foram anunciados para mim.

Os lugares pensados para as crianças dentro das Escolas de Samba, em especial pelos projetos mirins, constituem-se numa entrada por uma via em que as famílias precisam inscrever as crianças para que participem de algum projeto ligado à escola, autorizando e acompanhando, a participação delas. Não há tantas formalidades nessa entrada e nessa inscrição, baseiam-se apenas na vontade da criança querer fazer parte dos projetos e da Escola de Samba para aprender o que ali eles ensinam.

*Maria Clara (uma das meninas do projeto de casais) me falando sobre como entrou no projeto diz que “eu entrei em 2015 e vim pra cá porque me apaixonei pela arte da porta bandeira, eu sempre gostei, e quem me chamou na verdade pra vim e conhecer foi a minha prima que não está mais no projeto, mas eu fiquei”. Ela é da comunidade do Morro da Caixa e diz que antes de entrar para o projeto não tinha saído na escola. Pytter em seguida também me relata que sempre teve a vontade de entrar para o*

---

<sup>79</sup> Esses dias referem-se ao ano de 2017, tendo em vista que em 2018 os dias na semana foram alterados, mas mantendo-se a periodicidade.

*projeto, mas quando ele era muito pequeno não tinham crianças da idade dele, o projeto era mais com “ a galera maiorzinha” diz ele ao contar que sempre saio na Copa Lord na ala da crianças, mas, na verdade, ele vai me contando que tinha vontade mesmo era de sair na “escolinha” (como eles também chamam o projeto) por causa de sua mãe que foi porta bandeira no projeto com o Seu Terry, Pytter relata: “daí ela sempre falava das histórias que ela tinha e começou a despertar um sentimento em mim de ‘ah meus deus eu quero ir pra lá também’ e aí eu vim pra cá, e já estou a quatro anos eu acho”. O Menino é primo de Nicolý, que foi que o convidou para o projeto quando “surgiu” a oportunidade diz ele: “ela me trouxe quando surgiu uma vaga, eu desfilava na ala das crianças e ela já estava aqui, até porque ela é maior que eu”, ele fala isso rindo. (Nota de campo, 04 de dezembro de 2018)*

Em conversa com Sandra a fim de entender mais sobre essa entrada das crianças nos projetos e na Escola de Samba, ela relata alguns pontos importantes para essa compreensão:

*[...] quando o meu pai montou esse projeto tinha uma dificuldade imensa de encontrar crianças né. Depois daquele ano pra cá pelo contrário. Quando a gente vai dar a volta a praça, quando a gente tem um ensaio técnico da escola que a gente sempre leva um casal do projeto, isso chama muito a atenção. Eu saio de lá desse lugares com o celular cheio de mães me dando o número “porque o meu filho quer, porque a minha filha quer”, e geralmente é porque realmente vê uma criança desse projeto estar lá dançando na frente da bateria cria uma conexão enorme entre elas assim, já vem por ter curiosidade. É bem interessante porque a Kamila que hoje é a nossa primeira porta bandeira tem duas irmãs, um irmão e três primas no projeto. A essência dela, de ver ela dançar, de ela estar gostando disso, dela comunicar, dela falar sempre isso dentro de casa, isso vai chamando a atenção deles. Então os irmãos dela chegaram por ela, e as outras crianças o fator de quando a gente vai pra volta a praça, passarela, sempre que levamos eles, é um estouro de emoção e aí sempre vem as mães falando “meu filho queria participar”. Infelizmente a gente tem um número “x” na escola né, a gente não consegue colocar vinte, trinta, quarenta, não, a gente hoje está com seis casais que é o número que a escola pode nos manter com fantasia, com sapato. Se a gente pudesse colocar trinta, quarenta, seria o máximo, mas isso não acontece. E elas chegam na escola assim, por interesse por vê isso acontecer, tem gente lá da mesma idade fazendo isso “ah então eu quero, porque então eu posso” eles pensam. Lógico que a gente tem crianças aqui que chegaram, que vem um ano, desistem, desistem por não se adaptar a algumas regras que a gente coloca como por exemplo a obrigação com o estudo né, eles tem que estarem todos matriculados no colégio e com o apoio dos pais, isso é exigido, sempre foi desde a época do meu pai, desde 96 pra cá, meu pai chegava a ir pegar o boletim deles no colégio pra saber a nota, era todo preocupado, então essa é nossa primeira obrigação assim. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Percebo que há algumas regras colocadas para as famílias e crianças por meio de conversas orais. A principal delas, para a permanência da criança no projeto, é que esteja matriculada na escola, com frequência e bom rendimento. Ou seja, caso a criança ou jovem que frequenta algum dos projetos esteja com notas baixas nos estudos, são liberados das atividades, a fim de não serem prejudicados nas atividades escolares. O mesmo acontece em época de provas, as crianças também são liberadas para o estudo. Durante minha estada em campo



presenciei apenas o afastamento de crianças devido às provas finais, nesse período ocorrem várias faltas no projeto por conta do calendário escolar de avaliações. No entanto, esse acompanhamento das notas hoje, ocorre pela relação com a família, que informa aos coordenadores a necessidade (ou não) de afastamento, da mesma forma que as coordenadoras e coordenador conversam com os responsáveis para saberem como as crianças estão na escola. Não há uma formalidade, por exemplo, de apresentar as notas e boletins escolares no projeto, pois as relações comunitárias estabelecidas nesse lugar permitem que essas regras sejam desenhadas, cumpridas e cobradas por uma outra ordem.

*[...] porque aqui a gente também pega no pé, a gente fala, aqui a gente também tem várias regrinhas, se está mal no colégio não pode ir em apresentação, se tem a semana de aula de prova está liberada do ensaio. Então, a gente coloca as nossas regrinhas mediante ao que eles vão nos dando espaço pra isso, eles não entram com essas regras, a gente coloca mediante eles nos dão espaço, eles vão nos abrindo espaço a gente vai colocando as nossas regrinhas, e eles vão aceitando e assim a gente vai lidando com eles, baseado nas regras que eles querem, nas regras que eles se impõem, porque se eles colocam essas regras eles vão assumir esses compromissos, e a gente abraça. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Também a entrada no projeto quanto ao limite de idade não se configura uma rigorosidade, ou seja, eles me informaram que não há idade limite para entrar e sair do projeto. Isso ocorre sem que os adultos precisem tirar as crianças, pois elas mesmas expressam a vontade de sair quando alcançam uma certa idade. Assim, cada jovem/criança identifica para si o momento de sair, o que ocorre entre os 16 e 18 anos.

*Antigamente tinha; tinha por eles próprios né, que eles se achavam assim maiores para ficarem com as criança menores, então eles se sentiam meio envergonhados, e isso era uma das nossas maiores dificuldades. Mas com o tempo meu pai começou a conversar, conversar, e hoje esse tabu já não existe mais, não existe mais porque vê nos temos o Gui que está com 18 anos e tem a Malu e o Kevyn que está com 9. Porque eu acho que essa arte não tem limite pra idade. Quando se quer aprender não tem limite para a idade! E é o que eles querem, é aprender! Então a gente não limita a idade né. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Da mesma forma, para entrar no projeto hoje não há uma idade mínima. No projeto de passistas é possível observar meninas bem pequenas fazendo parte (média de 4 anos), já no projeto de casais ter crianças pequenas é um fato relativamente novo. Sandra explica que há muito tempo queriam colocar casais “pequeninhos”, mas tinham dificuldades de encontrar. Ela conta como foi a entrada de Kevyn, o menino que entrou no projeto, com 6 anos:

*Nem para entrar também limitamos idade, porque o nosso medo seria botar um caszinho menor, na verdade a nossa preocupação de colocar um casal pequeno assim era todo o cuidado, todo o aprendizado, mas quando o Kevyn entrou no nosso projeto que foi uma história bem engraçada, que o pai dele já foi mestre sala também o Diego né da primeira geração do meu pai, ficou quatro anos com a gente desfilando e depois quando ele foi convidado para participar e ser coordenador ele achou um máximo essa ideia e nos abraçou. E quando ele vinha para os ensaios ele trazia o Kevyn, porque ele passava no Instituto para pegar o Kevyn e trazia ele, e o Kevyn ficava com a gente assistindo os ensaios, a gente começava a ensaiar e o Kevyn lá sentadinho quietinho. Teve uma certa vez que a gente estava ensaiando a Fernanda e o Leandro, que hoje não fazem mais parte do nosso nem da nossa casa mas foram lá da primeira geração, eles estavam ensaiando para uma apresentação e a gente sempre faz uma pré apresentação né, e a gente começou a ensaiar o casal e Diego estava só observando, quando a gente viu no fundo assim do ensaio do casal, o Kevyn lá na frente de uma cadeira repetindo os passos, a gente se olhou assim, o Leandro olhou, a gente olhou e deixamos. Passou um ano seguinte a gente chamou o Diego e falou assim “vamos perguntar se o Kevyn está a fim de desfilar com a gente?”, aí o pai, o Diego falou “não, não vai quere não”, ele estava envolvido no futebol, no projeto do futebol, ele estava no judô, ele estava fazendo inglês, quer dizer estava com a agenda bem ocupada graças a Deus né. Ai a gente perguntou pra ele e ele assim, “mas tem menina pra mim?”, foi a primeira coisa que ele disse, quando a gente perguntou pra ele assim “oh Kevyn, queres fazer parte do projeto aí? Queres ser mestre sala?”, ele: “mas tem uma menina pra mim?”. Ele era tão miúdo, ele ainda é miúdo né! “A gente dá um jeito”. Primeiro ele começou o ensaio começou a ensaiar com as maiores, não tinha menina pra ele, não tinha, ele desfilou com uma menina que era um pouco maior do que ele, mas ele também disse assim “não tem problema nenhum”. Ele adorava ensaiar e ensaia até hoje com as meninas maiores. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Tendo um menino pequeno, para formar o casal a coordenadora e o coordenador desejavam que também estrasse uma menina para compor o par com Kevyn, e dessa forma, a entrada de Malu (naquele momento com 6 anos) aconteceu, conforme Sandra conta na passagem abaixo:

*Quando a Malu entrou, entrou no mesmo ritmo, ela já vinha com a Thais que é a irmãzinha dela. Quando a Kamila vinha, a Kamila trazia a Thais só pra acompanhar, a Thais acabou amando e ficou, fez uma aula experimental e ficou até hoje. Agora a Thais trazia a Malu porque ela tomava conta da Malu até a hora que a mãe chegava do trabalho, e a Malu ficava olhando, ficou um mês olhando, passou dois meses olhando. Eu falei “Kevyn, vai sair mais um ano com uma menina maior que tu”, “não tem problema”, “Oh Malu, não queres dar uma ensaiadinha com o Kevyn?”, “Não, não, só quero olhar a Thais”, não, não e não. “Olha eu vou deixar a bandeira aqui, vou te apresentar o nosso pavilhão, a hora que você estiver com vontade assim, uma curiosidade, só me fala”. No outro ensaio a Thais trouxe ela de novo e a Thais me falou assim “Sandra, coloca um cinto na Malu que é pra eu fazer uma aulinha com ela?”, “oh Malu vamos fazer então uma aulinha experimental? O que tu tens curiosidade de saber?”, e ela “ai eu acho que rodar, rodar pra mim não vai dar porque eu fico tonta”, eu disse “eu tenho um segredinho pra ti”, Malu: “ah não tem segredo porque eu já fiz isso em casa e fiquei tonta”, eu: “posso te ensinar esse segredo? Que tal tu centralizar um ponto fixo a hora que tu rodar?”, Malu: “vou fazer uma vez só Sandra”, eu: “tudo bem”. Fiquei parada na frente e pedi pra ela rodar olhando pra mim, ela fez uma rodada, fez duas rodadas... “e ai Malu?”, ela: “é até que eu me senti bem”, eu: “então tá, então fica à vontade, a hora que ti achar*

*que está preparada pra outras informações tu e fala”. Ai eu deixei ela sozinha e continuei os ensaios. No outro dia do ensaio, ela já veio com a garrafinha de água, com uma mochila nas costas, ficou sentada, aí eu terminei o ensaio e ela assim “Sandra, tem uma vaga pra mim?”, eu: “mas quem disse que tu estás sem vaga? Você está com a vaga desde o dia que você rodou pra mim, desde o dia que você disse que iria ficar tonta a vaga já era sua”. E dali por diante ela começou a ensaiar, e quando a gente colocou esses dois pra ensaiar junto, foi um amor, um amor, um amor que nasceu dali, [...]”. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

A vontade de ter casais bem pequenos vinha desde a constituição do projeto, mas Sandra conta que tinham muita dificuldade de terem crianças com faixa etária menor de oito anos.

*[...] meu pai queria tanto montar esse projeto com casalzinho tão menor, mas na época não tinha, nunca tinha ninguém com vontade, as crianças ficavam muito retraídas. E graças a Deus antes dele partir ele ainda conseguiu ver a Malu e o Kevyn desfilar. Ao ver meu pai na volta a praça derramar lágrimas quando viu eles posicionados assim e que ele veio abraçar, que era o “ritualzinho” dele né de abraçar antes do ensaio, abraçar o grupo, desejar boa sorte, falar que ele estava ali em todos os momentos, quando eu vi ele sendo apresentando para a Malu e para o Kevyn, ele ficou tão emocionado que ele assim “agora o projeto tá encaminhando, estou realizado”, porque tirar isso de uma criança, umas crianças tão pequenas, mostrar essa arte para uma criança tão pequena, que no auge dessa situação elas querem brincar, querem soltar pipa, jogar vídeo game, e tu conseguir plantar nessas crianças a arte de ser mestre sala e porta bandeira é muito bom, e muito bom. E a cada apresentação, a cada ensaio a emoção aumenta porque a gente vê que eles estão tão envolvidos em aprender, de quere saber, que eles fazem todos os rituais certinhos, eles não são colocados para trás em nenhum momento, eles fazem tudo que o primeiro, o segundo casal faz. É passado para o projeto tudo que é passado para o primeiro, para o segundo, os rituais e todas as coisas, eles não são recuados de nada, eles não são escondidos de nada, “ah porque o primeiro faz isso, o segundo faz isso, o projeto não faz.” Não! Eles fazem tudo, eles aprendem tudo. Esse era o objetivo do meu pai. Desde já no projeto eles aprenderem tudo. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Percebo como a entrada das crianças nos projetos acontece, e cada vez mais, a relações comunitárias e de parentesco dentro da Escola de Samba ficam evidenciadas nos registros, sendo possível abranger essa rede relacional em que as crianças são inseridas desde pequenas e adentram na cultura local.

Os elementos finais da nota de campo acima, entrevista com a coordenadora Sandra do projeto mirim de casais de mestre sala e porta bandeira, apontam aspectos que ajudaram a abrir o próximo item para pensar como a participação das crianças na Escola de Samba é delineada e de, como se configuram em um contexto educativo marcado por uma localidade social e cultural.

### 2.3.2 Os Projetos Mirins como via de participação e educação das crianças na cultura local pela Escola de Samba

*Essa bandeira, esse legado quem leva são eles! Porque se eles não estivessem aqui isso não existiria, se eles não tivessem vontade, essa vontade de estar aqui esse projeto não existia. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Figura 10: Registro fotográfico do campo – a bandeira, o legado



Fonte: acervo da pesquisadora, 13/09/18

Sugiro, por esse traçado, que há uma *participação* das crianças integrada ao movimento comunitário da Escola de Samba e uma manutenção de tradição e cultura local. Elementos que tomam uma larga proporção, principalmente nas passagens das notas de campo relacionadas com a criação do próprio projeto mirim, (em especial o de casais, que existe a mais tempo) e evidenciam uma forte preocupação com a manutenção dessa cultura no local, por onde as pessoas (mais velhas) da Escola de Samba criam estratégias de manter pessoas (mais novas) da própria comunidade dando continuidade a isso.

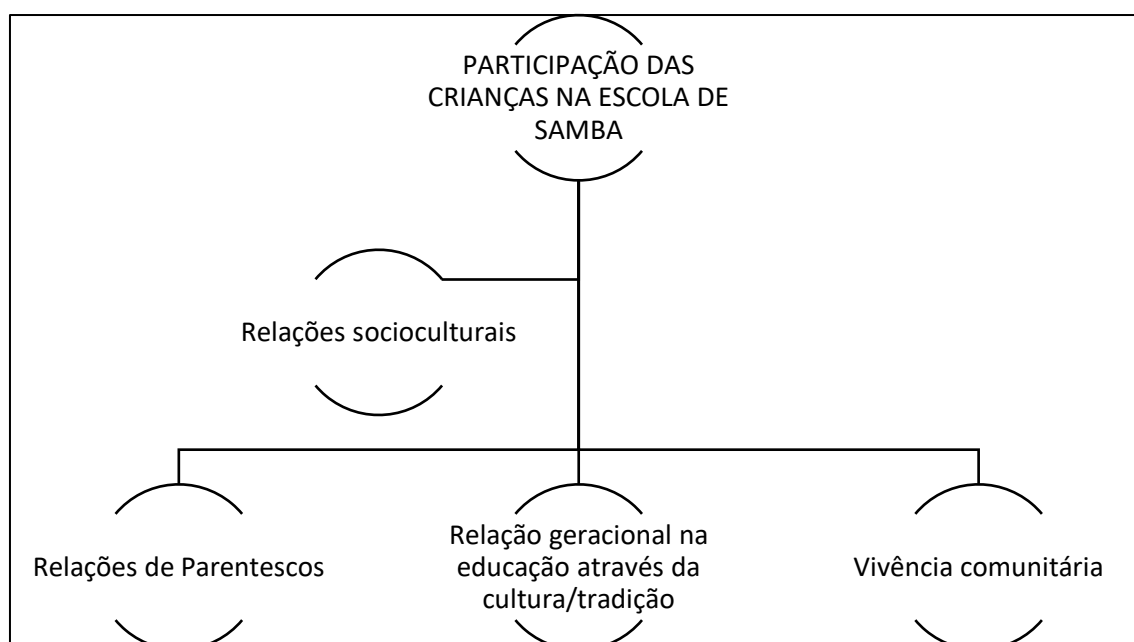
As práticas sociais, recorrentes no movimento desse contexto, seguem em manutenção em prol da tradição, elemento que recai sobre as crianças sob a forma de conhecimento sobre uma dada cultura, a qual precisa ser repassada entre as gerações, ou seja, precisam ser ensinadas às crianças. Hall (2015) destaca que “nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações.” (p. 12). Nas Escolas de Samba as crianças desde pequenas são inseridas nessas experiências e apresentadas para esses símbolos, rituais e costumes próprios desse lugar, sugerindo uma educação que passa

fortemente pelas relações sociais e culturais, potencializando alguns processos educativos para a manutenção de uma cultura.

Para Leopoldi (2010, p. 33) a Escola de Samba surge “como uma verdadeira instituição do mundo do samba, desempenhando papel decisivo na transmissão e na manutenção da cultura de um grupo, pois que intimamente associada à sua experiência social mais imediata.”. Ribeiro (2009), quando investigou aspectos de Escolas de Samba mirins do Rio de Janeiro, destaca nos projetos desenvolvidos que, “uma das questões que mais nos chama atenção é a ênfase na tradição, ao passado e à história baseados na cultura oral e na transmissão do conhecimento de geração a geração.” (RIBEIRO, 2009, p.134).

Percebo a participação das crianças na Escola de Samba atravessada por dados etnográficos, cuja participação esteve diretamente relacionada com alguns elementos, os quais são próprios da configuração da dinâmica local dessa comunidade, e que aqui é possível evidenciar por três vias a partir do próprio movimento da Escola de Samba e diz da própria organização enquanto instituição, por onde se inscrevem as relações socioculturais e compõem-se pelas relações geracionais, relações de parentesco e a convivência comunitária (de como a própria comunidade percebe as crianças nesse contexto).

Figura 11: Diagrama da Participação das crianças na *Escola de Samba*<sup>80</sup>



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.

<sup>80</sup> Posteriormente essa relação será melhor aprofundada no movimento final da tese.

A vida da criança dentro da comunidade da Escola de Samba apresenta uma participação extensiva, pois se aprimora num movimento peculiar a esse lugar e marcado pelas relações ali estabelecidas. Ou seja, a criança insere-se desde muito pequena (para não dizer desde que nasce) por meio dessa relação comunitária e de parentesco, assim, essa participação é esboçada na/pela configuração de uma história que perpassa diversas dimensões presentes pela ordem da memória, oralidade e ancestralidade.

A condição que a criança tem de participar é de uma outra ordem, porque está concebida em relações definidoras para que ela esteja ocupando esse lugar. Ou seja, as crianças não reivindicam esse lugar para elas porque isso já está posto de certa maneira, tratando-se de um lugar ocupado hoje, mas que vem de uma delimitação histórica, onde pessoas pensaram e organizaram isso em prol de uma cultura e tradição. Por essa ordem, a participação é engendrada desde o momento que a criança nasce nesse contexto, uma condição para a criança e que está implicada no modo de ser dentro da Escola de Samba por um *ethos*. A participação da criança na Escola de Samba localiza-se por um contexto social e cultural que se arquiteta nas práticas sociais dos sujeitos desse lugar e nas dinâmicas locais.

Contudo, no cumprimento de funções específicas (entrar e fazer parte dos projetos), essa participação está relacionada com a vontade da criança. Ou seja, elas vão e assumem funções dentro da escola porque querem, sendo que nos projetos mirins isso é reforçado, evidenciando o respeito pelo interesse da criança em estar ou não ali, fazendo o que gostam e desejam, tendo a possibilidade de escolher participar das atividades na Escola de Samba.

*Eles estão aqui porque eles querem. [...] que a gente sempre diz para eles assim “você não são obrigados a nada aqui”, tanto é que nosso ritmo é bem claro, tudo é combinado, nas apresentações, por exemplo, a diretoria convoca, a gente convida, esse é nosso trato com eles, a gente convida pra se apresentar. Eu coloco sempre lá no nosso grupo “olha vai ter uma apresentação tal, quem está convidado, quem gostaria de se apresentar?” isso para eles é o máximo, não é uma cobrança, eu não posso colocar no grupo “ah hoje tem e eu preciso desse casal”, não é assim que se age com eles. Tudo é se “você pode” “se você está preparado”. Aqui a gente deixa eles bem à vontade pra ir pra uma apresentação quando eles estão preparados, [...] porque eu vejo muito isso, deles ficarem retraídos. Para tirar um casal pra se apresentar na época do meu pai foi um trabalho. Geralmente eles vinham ensaiar, iam pra volta a praça e iam desfilar, só, não tinha uma apresentação como eles fazem hoje. O meu pai também guardava muito eles embaixo do braço, meu pai não gostava que ninguém falasse, que ninguém reclamasse, eles eram muito cuidadosos, e eu falava assim, “gente, mais esse projeto tem que vir ao mundo as pessoas têm que ver”, meu pai achava, assim, cruel das pessoas criticarem, falar mal, “mas poxa, eram crianças que estavam aprendendo” eu pensava. E foi difícil do meu pai largar as rédeas, eu dizia assim “pai, algum casal desse vai ter que se apresentar em algum momento, “não, não, não, não, deixa eles ensaiando aqui, a gente vai fazer a volta a praça todo mundo junto e vamos pra passarela” dizia ele. Quando eu assumi a coordenação a*

*gente começou a fazer isso (apresentações), e até pra eles era difícil, porque eles achavam que não estavam preparados, e a gente começou a trabalhar isso dentro deles: “porque vocês acham que não estão preparados se vocês ensaiam aqui maravilhosamente bem?” - “ai, mas a gente tem vergonha” - “mas se vocês vão pra volta a praça, se vocês vão pra frente do ensaio com um monte de gente?”, então quando a gente começou colocar eles pra esse tipo de coisa e colocar eles importantes nesse patamar para eles se sentirem importantes, colocando tudo que o primeiro casal faz e que o segundo casal faz para eles também fazerem, ai sim eles começaram a montar essa fortaleza, porque eles percebem que o que a Kamila e o Michel fazem hoje como primeiro casal eles também podem fazer, então “porque não podemos nos apresentar?” E eu dou muita importância a isso, eu sempre falo isso pra eles, cada casal que se apresenta está carregando nosso pavilhão, você está representando todos nós, [...] E quando um foi, quando um abriu o caminho, deu, até hoje todos vão. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

É interessante perceber o esforço para colocar as crianças em posições de igualdade, relações e funções dentro da Escola de Samba, promovendo que assumam responsabilidades geralmente delegadas aos adultos. Assim, na medida que se percebem importantes, cresce sua efetiva participação e deslocam-se do lugar de subalternidade na relação adultocêntrica normatizada pela sociedade. Destaco, que a participação das crianças e jovens segue para além do projeto mirim, ou seja, configura-se na/pela vivência dentro da Escola de Samba e na participação no processo de execução do desfile.

*[...] além deles fazerem parte do projeto, eu que sou coordenadora do barracão, eles aparecem no barracão pra ajudar nas fantasias, eles são voluntários da escola também, eles querem também saber como que é a outra parte, eu acho que talvez porque eu fale bastante também nisso é, porque quando eu digo que assim ó “ah hoje eu não posso comparecer aos ensaios porque eu tenho que estar no barracão”, então eu acho que é feito essa ponte, eles vêm, eles são voluntários pra me ajudar e ao mesmo tempo me ajudando eles tem como conversar comigo, me falar o que está acontecendo, me falar de roupa.*

*É uma coisa incrível porque eles vêm como voluntários, eu coloco eles pra fazerem fantasias, mas a gente acaba falando sobre o projeto. A Thais, a Kamila, a Nicolay, o Gui, eles estão sempre como voluntários e a gente sempre pergunta assim e eles vêm falar comigo “a Sandra a nossa roupa...”, é uma coisa assim que sabe toda junta, é uma coisa que não deixa fugir, eu acho que isso interessante porque eles não são obrigados a estar. Quando abre o barracão de fantasias eles aparecem já querendo ajudar, já querem saber como funciona no que podem estar ajudando, eu acho isso muito amoroso da parte deles, porque eles simplesmente podiam ficar somente ali no projeto fazendo a parte deles ali, não, eles tentam ajudar a escola de uma outra maneira entende? De fazer fantasia, de estar perguntando o que está acontecendo, de estar junto, acho muito interessante. De até confeccionar a própria fantasia deles, que já chegou a caso de eu trazer para o barracão eles me ajudarem a confeccionar a fantasia de carnaval deles. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Figura 12: Crianças e jovens do projeto mirim de casais ajudando na confecção de suas roupas no barracão da escola



Fonte: rede social do projeto mirim de casais Seu Terry

Os dados de campo, evidenciaram a participação das crianças por uma dimensão mais extensiva, em que a sua educação é delineada por um contexto sociocultural amplamente demarcado pelas práticas sociais nas relações que as crianças estabelecem dentro da Escola de Samba e sua comunidade e por um processo que é comunitário e localizado.

### 2.3.3 As dinâmicas locais dos/nos projetos mirins: localização dos elementos que configuram a Escola de Samba num contexto educativo

*As crianças do projeto vão chegando aos poucos, são agora em torno de sete horas da noite... enquanto num canto da quadra estão dona E., J. e seu Berto sentados conversando. Nicole, neta do seu Berto já está presente e em seguida vão chegando os outros. Chega Pyter e depois Gui e Maria Clara. Diego chega com seu filho Kevyn, que vem carregando uma bandeira e vai cumprimentar as outras crianças e me olha sorrindo. Diego vem falar comigo e me comunica que hoje Sandra não virá. As crianças ficam conversando e se organizando, colocando sapatos e as meninas vão colocando as saias por cima dos shorts que vestem. Malu chega no cavalinho de sua irmã, de dentro da quadra onde estou sentada bem próximo a porta escuto a menina dizer, “boa noite mãe” e em seguida diz “amém”. Percebo uma moça deixando-as*



*na porta e saindo em seguida que elas entraram. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

Após a localização e entendimento de como as crianças integram e participam da Escola de Samba, inserindo-se efetivamente nas atividades através dos projetos mirins, mas também por outras atividades, localizei outros elementos a serem refletidos. Buscando uma compreensão das dinâmicas locais pela própria organização e estruturação dos ensaios dos projetos mirins e que constituíram o fazer das crianças nesse tempo que ali estavam. Para tanto, fiz uma análise inicial de como se organizam os projetos mirins em torno das atividades, materialidades, tempo e espaços em que as crianças se localizam, a fim de esquadrihar elementos delineadores de uma dimensão educativa na Escola de Samba.

Assim, através das dinâmicas que acompanhei durante minha imersão etnográfica no contexto da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, elencarei nesta seção os principais aspectos, destacados pelas minhas observações, na tentativa de interpretação desse lugar e das práticas das pessoas envolvidas. Pensando nas formas como são organizados e estruturados os ensaios dos projetos mirins, o interesse foi evidenciar como se desenhou essa dinâmica, ou seja, como as relações ocorreram nesse espaço e como é pensado e organizado para e com as crianças. Através das descrições das notas de campo, abarqueei um conjunto de elementos a serem refletidos e dimensionados na pesquisa.

Sendo assim, escolho duas passagens de notas de campo significativas para o entendimento proposto, as quais anunciam como ocorrem as dinâmicas e organização dos projetos mirins na Escola de Samba por uma descrição densa (e por isso escolho apresentá-las integralmente sem fragmentação). Dessa forma, será possível acender indicativos para a reflexão dos elementos que constituem um contexto de educação das crianças para posteriormente (no terceiro bloco) dimensionar como os processos educativos são organizados.

A primeira nota de campo escolhida apresenta a descrição relativa ao projeto Seu Terry de casais de mestre sala e porta bandeira:

*Entro na quadra e falo com Sandra e Diego que já se encontram lá dentro. Observo quatro crianças presentes, dois meninos e duas meninas, entre eles está Kevyn (o “menor” do grupo, ainda não sei as idades deles ao certo). Depois chega mais um dos meninos (nesse momento ainda estava me aproximando das crianças, sendo assim eu não tinha os nomes de todos ainda). As crianças começam o ensaio alongando enquanto Sandra e Diego conversam mais afastados com seu Berto. Mais perto de mim, as crianças que ali estão conversam sobre as notas da escola e Kevyn que estava na janela (não foi alongar) diz, “eu tirei um nove em ciências”. Por essa fala dele me indica que ele está na escola, portanto, deve ter uns sete ou oito anos pelo seu tamanho (destaco que ainda estou “localizando” as crianças e suas idades, partindo primeiro de construir uma relação mais próxima para fazer essa inferência). Sandra*

e Diego se voltam para as crianças e chamam por Kevyn que se junta a eles. Começam o ensaio novamente separando meninos e meninas... na mesma dinâmica do último ensaio (vou percebendo que essa divisão é uma constante na dinâmica dos ensaios). A coordenadora e o coordenador (Sandra e Diego) os separam por conta de os passos na dança dos meninos serem diferentes dos das meninas, e por esse motivo precisam ensaiar separados nesse momento. Diego fica com os meninos e Sandra com as meninas, e a dinâmica é fundamentalmente a mesma... em torno de uma cadeira os meninos ensaiam seus passos da dança do mestre sala. Mas antes, Diego em pé conversa com os três meninos que ali estão, estando Kevyn sentado numa cadeira dessas de plástico, um menino maior sentado no chão encostado num pilar e outro menino de aparentemente uns 12 anos em pé. Após a conversa onde Diego explica o que vão fazer, a cadeira que Kevyn se senta é levada por ele mesmo para o centro da quadra onde ele começa a dançar e treinar seus passos em torno desta com o auxílio de Diego. Ele já sabe alguns passos e vai começando o ensaio já sabendo o que precisa fazer, Diego fica perto dele apenas auxiliando-o na execução e melhora dos seus movimentos corporais. Vai lhe mostrando como deve fazer, por exemplo, quando ele corrige a forma do menino abrir os braços enquanto gira, Diego executa o movimento e Kevyn olha e repete. Kevyn também executa uma sequência de movimentos em especial usando seus pés que me parece já ser ensaiado pelo menino (ou ser algo próprio dele, já que cada menino faz esses passos diferentemente)), pois ele repete várias vezes essa mesma sequência de movimentos, onde o movimento com os pés é muito presente.



Quando Kevyn termina um dos meninos maiores (não o maior deles, e sim o que parece ter uns 12 anos) inicia os movimentos, e assim como Kevyn faz em torno da cadeira. Da mesma forma, Diego fica o auxiliando mostrando como ele deve proceder com a dança, corrigindo quando necessário. A intervenção de Diego ocorre de forma muito sutil, sem parar o que os meninos estão fazendo, ele se junta a dança e vai fazendo juntamente o movimento que ele acha que precisa ser melhorado pelas crianças, mostrando isso com seu próprio corpo, no mais, ele fica de fora observando os meninos dançarem, pois as próprias crianças ao verem que “erraram” voltam a repetir o movimento por conta própria. Do outro lado da quadra, Sandra com as duas meninas presentes, (são meninas de mais ou menos 12, 13 anos, eu acho, uma de cabelo curto e de óculos e outra de cabelo comprido, e que acho ser parente do seu Berto (pois chega sempre com ele) ensaiam ao mesmo tempo.



*As meninas dançam (girando) portando o pavilhão (como se chama a bandeira da escola) cada uma em torno de uma cadeira de plástico. Malu (a menor menina do projeto dos casais, que deve ter uns 7 anos) chega mais tarde com sua irmã que se junta as outras duas no ensaio, e Malu fica sentada no palco, sem tirar a pequena mochila que carrega nas costas, a menina fica somente olhando o ensaio! Em determinado momento sua irmã vai até ela e fala algo baixinho e ela a responde cabisbaixa com expressão de desânimo, mas não se desloca dali. Percebo que o ensaio vai ocorrendo com a participação das crianças que já dominam alguns, ou diria que muitos, movimentos da dança, em que estas vão se auxiliando e se ajudando umas às outras. Os movimentos da dança dos casais são repetidos inúmeras vezes, e as crianças vão aperfeiçoando por incansáveis repetições, digo aperfeiçoando porque elas parecem já saberem os movimentos principais e o “ritual” (ritual no sentido de que a dança dos casais de mestre sala e porta bandeira segue regras que não podem ser “quebradas”, são rituais que os casais precisam cumprir durante a dança e que no desfile são avaliados pelos jurados). Também vai me chamando a atenção a dinâmica do ensaio que vai ocorrendo com diversos acontecimentos ao mesmo tempo. Ou melhor, com as crianças fazendo várias coisas ao mesmo tempo, não ficando centrado em todos fazerem a mesma coisa no mesmo tempo, entende? Vou tentar explicar melhor...*

*Como já fui relatando aqui, no início do ensaio as meninas e meninos se dividem, mas mesmo nessa divisão vou percebendo que enquanto uma menina, por exemplo, está fazendo uma execução, a outra já está ensaiando outro movimento, e ao mesmo tempo estão os meninos também ensaiando com uma outra dinâmica, geralmente dançando e fazendo os passos do mestre sala em torno de uma cadeira. Nesse dia em especial, enquanto os meninos iam um de cada vez dançar em volta da cadeira, as meninas dançavam ensaiando todas ao mesmo tempo. E o mais interessante, é que a sensação que tive observando, é que esse movimento vai ocorrendo com uma leveza e uma sutileza, sem que a coordenadora e o coordenador tenham que ficar dizendo toda hora o que cada criança precisa fazer. Assim, me parece que tais conhecimentos em torno do “ritual” (se assim posso chamar) dessa dança vai ocorrendo mutuamente e simultaneamente, por meio da divisão e compartilhamento dos saberes e experiências dos adultos mas também das próprias crianças entre elas (tendo em vista que algumas já estão a alguns anos e outras a pouco tempo no projeto). Após um considerado tempo das crianças ensaiando nessa dinâmica que mencionei acima, Sandra para o ensaio e junta todos para explicar o próximo “exercício” ... Ela explica sobre o sentido de levar o pavilhão para ser beijado por outras pessoas, do respeito que as*

*peças devem ter em relação a ele... Ensinando às crianças primeiro certas “regras” que são tipo “leis” na dança e condução do pavilhão pelo casal de mestre sala e porta bandeira. [...] Após Sandra falar sobre algumas dessas regras de conduta do pavilhão as crianças se juntam em casais (movimento que também é recorrente na organização dos ensaios) ... Kevyn dança com uma menina maior (a de cabelo curto) e fica envergonhado, dança rindo em alguns momentos.... mas ao mesmo tempo se divertindo com a situação.*



*Ele é par de Malu, porém a menina continua sentada no palco só observando. Porém, vale dizer que mesmo eles tendo os seus “pares” de dança (e que no caso dos menores se dá justamente pelo tamanho deles), nos ensaios todos dançam com todos, intercalando os pares. Mas ao ver o movimento das outras crianças agora dançando juntas a pequena vai se soltando, saindo do palco e indo para perto dos outros. Enquanto um casal se apresenta as outras crianças ficam observando a dança dos colegas, e nesse momento vejo Malu simulando que está dando nota (como se fosse jurada (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017))*

Percebo, pela nota de campo apresentada, como as relações são estabelecidas nesse lugar, e de como é organizado pelas pessoas que dele participam. Os ensaios do projeto de casais Seu Terry ofereceram uma aproximação aos elementos constituidores desse contexto, sobretudo pela regularidade ocorrida e por isso pude estar muito perto das crianças e adultos, percebendo a cada encontro como pensavam e organizavam o lugar. Revela-se aqui o principal meio de comunicação: o corpo; cuja multiplicidade de ações ocorre ao mesmo tempo em que as crianças aprendem a dança pela relação com o outro, e são também atravessadas por uma disseminação de conhecimentos entre os sujeitos. Esses conhecimentos são transmitidos dentro

de uma ordem em torno do ritual<sup>81</sup> da dança que estão aprendendo, a qual advém de uma tradição. Dessa forma, o projeto em particular em seus 22 anos de existência, carrega consigo não só uma historicidade, mas um acervo de conhecimentos que perpassa gerações, são saberes constituídos dentro de uma localidade social e cultural.

Evidencio, a seguir, uma outra nota de campo de como ocorre a dinâmica e organização do projeto de passistas mirins que também acompanhei no período (em especial no segundo semestre de 2017 até o carnaval de 2018), sendo que com o projeto e seus sujeitos estive com menos possibilidades de encontros comparando ao dos casais, principalmente pelo fato de o projeto mirim dos casais ensaiar duas vezes na semana com regularidade até o carnaval e o das passistas mirins uma vez e finalizando as atividades de ensaio e oficina antes do carnaval, ou seja, em meados de janeiro quando a escola estava com agendas bem cheias por conta dos ensaios gerais, as oficinas deste projeto eram interrompidas e as crianças passavam a participar e ensaiar juntamente com o calendário da escola. Desse modo, pelo já apresentado na nota de campo do ensaio do projeto mirim dos casais e com a próxima nota, será possível fazer apontamentos e cruzamentos na delimitação de elementos que balizaram esse contexto educativo.

*Chego à quadra às 19h15, o ensaio já está acontecendo, pois acabo me confundindo com o horário de início do projeto dos casais que é sempre um pouco mais tarde do que o das passistas. As 16 meninas presentes hoje estão envoltas numa dinâmica com uma passista adulta de fora (quero dizer que não é passista da Copa Lord), em que elas riem se olhando fazendo os passos.... Parecem se divertir com o que estão fazendo, ou seja, mesmo quando erram elas sorriem e acham engraçado as vezes o que fazem! Essa passista (G.) que hoje dá uma “oficina” para as meninas já passou por várias escolas de Florianópolis, mas atualmente estava fora do país fazendo trabalhos com dança. O Projeto vem acontecendo nessa dinâmica de toda semana ter alguma passista de outra escola ou mesmo da própria Copa Lord para ministrar uma oficina para as meninas. Percebo que a maioria das meninas do projeto vestem a camisa do mesmo, uma regata branca com detalhes e amarelo e vermelho e nas costas escrito passista mirim. Como das outras vezes, observo algumas mulheres que são, mães, avós, irmãs, e que acompanham algumas das meninas no projeto, outras percebo que chegam sozinhas. Geralmente as maiores chegam e vão embora sozinhas e as “menorzinhas” (que aparentam ter entre 4 e 9 anos mais ou menos) vão acompanhadas de alguém, mas também percebo que, tanto as que estão sozinhas e as que estão acompanhadas e as mulheres que acompanham algumas meninas, se conhecem. Assim, percebo que são pertencentes a comunidade do Morro da caixa e, a maioria ali parece já se conhecerem de outros espaços, pelas relações que estabelecem, ou seja, as crianças conhecem as mães das outras, brincam juntas, chegam na quadra juntas. Portanto, vou percebendo essa dimensão relacional pelo próprio movimento entre elas de comunicação e de interação, tanto das crianças*

---

<sup>81</sup> O conceito de ritual aqui, emerge do próprio campo, onde as práticas culturais desse contexto confluem em torno do que os sujeitos denominam de ritual, sobretudo através da dança, dessa forma, mais adiante no texto o conceito de ritual será abordado na relação conceitual erigida pelos dados do campo.



*entre si, bem como dos adultos com as crianças e dos adultos com outros adultos dessa comunidade. Outro aspecto importante de ser ressaltado é que a grande maioria são meninas negras, bem como as mulheres que ali na quadra ficam circulando e esperando o ensaio são também em sua maior parte mulheres negras. Bem, ao chegar me sento perto de onde estas mulheres que acompanham as meninas estão sentadas (que é ao redor da quadra, sendo que no meio acontece o ensaio). G. vai ensinando alguns passos para as meninas e elas vão repetindo todas juntas posicionadas em círculo. O interesse das meninas é notório na forma que elas participam, se envolvem e prestam atenção. Também vai me chamando a atenção o quanto o corpo é requisitado e utilizado no que vou observando nas crianças e nos adultos nas atividades nesse espaço. [...]*



*[...] Em dado momento as meninas param para tomar água. Na parte de cima, na quadra, onde ficam os camarotes, há um movimento de organização de uma festinha de aniversário, pessoas enchem balões, arrumam doces e trazem bolo... E Cinthia comunica às meninas que depois haverá bolo e salgadinho!!! E diz: vamos sambar...*



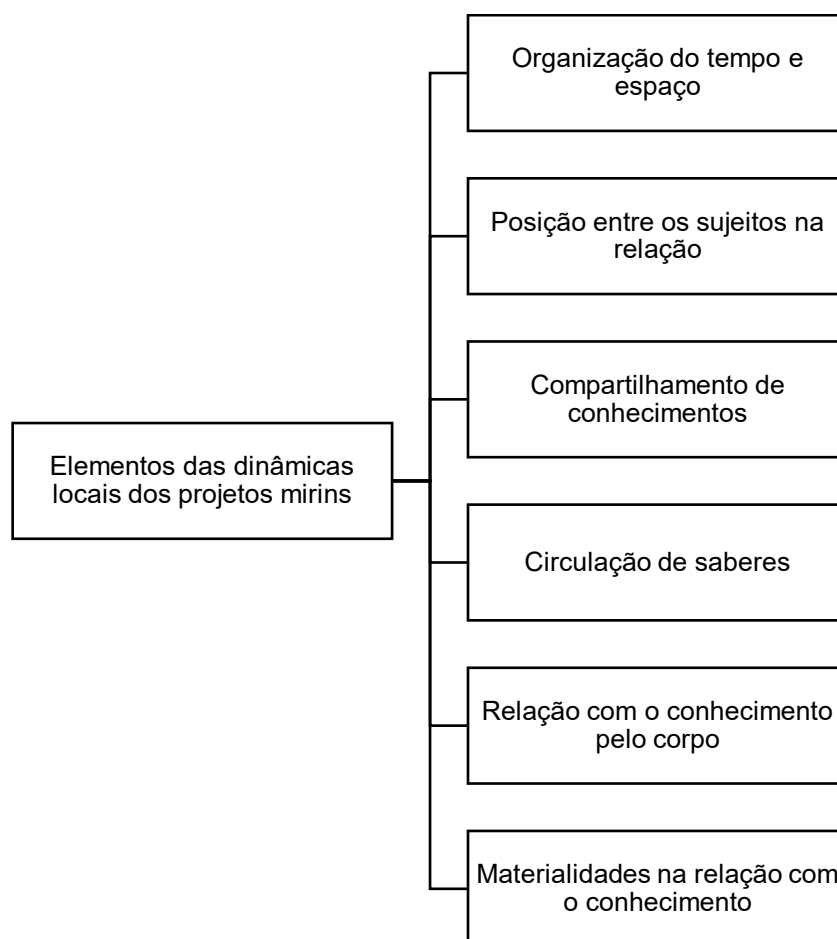
*As meninas retomam à atividade, agora e fileiras de frente para o palco, e elas vão fazendo os movimentos de dança repetindo conforme já estavam fazendo anteriormente. Percebo que algumas fazem com mais entusiasmo, digamos assim, ou mais “vontade”, outras, às vezes, demonstram cansaço e sempre que isso ocorre, param ou diminuem a intensidade por conta própria. Elas têm a liberdade de pararem se assim desejarem. No final do ensaio percebi duas meninas (das menores) parando e se sentando na escada. Ninguém intervém nesse movimento das meninas de pararem, ou seja, ninguém diz que não é para pararem. A dinâmica vai se dando essencialmente pelas meninas prestarem atenção em tudo e irem reproduzindo (pelo corpo) o que lhes é passado também pelo corpo. Ou seja, o corpo do adulto mostra a elas o movimento da dança e da coreografia (quando tem), e elas reproduzem corporalmente. Sendo que em alguns momentos, a coordenadora do projeto ou quem está dando a oficina para o ensaio e mostra lentamente explicando também verbalmente como elas podem fazer o movimento ensinado. Elas fazem devagar e depois dançam no ritmo do samba reproduzido no som que é ligada dentro da quadra.*



*(Nota de Campo, 05 de dezembro de 2017)*

As notas de campo, revelaram elementos importantes para pensar como se organizam os conhecimentos que ali circulam e como são passados para as crianças, e ainda como os elementos próprios de uma localidade social e cultural são organizados no processo de educação das crianças. Entendendo que estamos tratando de uma educação localizada por um contexto específico, com práticas sociais e culturais próprias e de uma cultura da comunidade e da Escola de Samba. Esses elementos, destacados na figura abaixo, evidenciam as dinâmicas de organização e estruturação dos projetos mirins delineados pelos sujeitos que deles participam e por sua vez são definidores de um espaço composto por uma educação.

Figura 13: Elementos das dinâmicas locais dos projetos mirins



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.

Dessa forma, a organização do tempo e espaço são característicos no movimento estruturante desse lugar, integrando a participação de todos os sujeitos que ali estão, ou seja, não é o adulto somente a organizar o espaço para receber as crianças, mas, as próprias crianças já sabendo como as dinâmicas ocorrem, e tendo esse conhecimento em torno desse lugar antecipado por sua experiência, participam e agem na organização desses tempos e espaços. Seja chegando na quadra antes dos adultos, já arrumando o espaço ou mesmo iniciando os exercícios corporais sozinhas sem interferência ou comando de ninguém como evidencia a nota de campo: *Diego permanece ali, mas quem coordena o ensaio são as próprias crianças, pois ele fica mais num canto conversando por um longo período com Roberta enquanto as crianças vão organizando o espaço e iniciando as divisões dos exercícios que cada um iria fazer. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018).*



Nesse movimento, destaco uma gama de ações simultâneas, ou seja, pela ordem relacional assumida pelos sujeitos nesse espaço, nem sempre todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo e em muitos momentos eles próprios dividem o que cada um vai fazer.

Destaco, em especial na dinâmica dos ensaios do projeto dos casais mirins, as relações evidenciadas pela linearidade entre adultos e crianças, ou seja, pela posição que adultos assumem nessa relação com as crianças, em que, tomam papéis não totalmente hierarquizados e perpassam um compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos (adultos e crianças, crianças e crianças). No entanto, o compartilhamento não decorre somente pela oralidade, mas, em muito pelo corpo e pelas ações de uns para com os outros, ou seja, pelas relações que estabelecem entre si, e o processo de partilha processa-se por este campo relacional através dos corpos em movimento. São corpos que se ajudam, corpos que se tocam, corpos que se colocam em relação!

*As meninas ensaiam de um lado e os meninos do outro (como sempre fazem antes de formarem os casais). Observo Tais de mãos dadas com Malu ensinando um passo para a irmã, onde as duas meninas vão fazendo juntas o passo até Malu acertar. O ensaio segue sem uma “organicidade”, ou seja, eles vão fazendo várias coisas ao mesmo tempo, enquanto um casal dança, outras duas ou três crianças estão em outro canto repassando ou treinando outros passos. As meninas nem sempre portam a bandeira, as vezes portam apenas o mastro e as vezes nada, mas sempre dançam com a mão que segura a bandeira para cima simulando segurá-la mesmo que não esteja ali no cinto da menina. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Figura 14: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019

Esse campo relacional não acontece necessariamente do adulto para com a criança, mas também, entre pares, podendo ser do mais experiente para o menos experiente, como percebi já nas primeiras observações e registros nas notas de campo. Essa circunstância, não prevê uma relação necessariamente hierárquica de faixa etária, mas sim, uma relação em torno dos conhecimentos que cada um detém. Muitas vezes o compartilhamento dos conhecimentos ocorre entre uma criança e outra por onde elas estão se auto ajudando e se auto organizando coletivamente nesse espaço, sem depender necessariamente a todo momento dos adultos para isso.

Figura 15: Registro fotográfico do campo – ensaio do projeto de casais mirins na quadra da escola



Fonte: acervo da pesquisadora 14/08/18

Há, portanto, uma circulação de saberes, os quais se constituem por uma outra ordem, a de uma memória coletiva, e a coletividade é a responsável pelo processo de educação das crianças, construída por um contexto sociocultural específico: a Escola de Samba e a comunidade do Morro da Caixa. Esses saberes, constitutivos dessa localidade, são atravessados por uma ancestralidade, tratando-se de um saber local com demarcações, historicidade e importância para essas pessoas. Saberes que se relacionam com as materialidades compositivas, colocadas na relação com os sujeitos na transmissão dos conhecimentos. Como por exemplo, quando a menina vai aprender a segurar o pavilhão (bandeira), antes inicia sem essa materialidade para depois ser colocada na relação com o sujeito compondo a dança. Da mesma forma, as roupas também ocupam um lugar de destaque, e, essas materialidades não estão ali

somente como alegorias, mas são parte, compõem a dança, a história e o processo de conhecimento.

Figura 16: Registro fotográfico do campo



Fonte: acervo da pesquisadora

Os elementos e aspectos, mencionados acima, compõem a educação das crianças na Escola de Samba, fazendo desse um lugar com um processo educativo<sup>82</sup> imerso por uma circulação de saberes. Assim, pela constante organização de tempos e espaços, acontece a transmissão dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos que participam dessa prática social e cultural, e são passados através de relações construídas pelos sujeitos, cuja posição evidencia-se nessa composição. E nessa relação com o conhecimento, as crianças são colocadas, sobretudo por uma intrínseca afinidade com os corpos e através de materialidades próprias da cultura da Escola de Samba.

---

<sup>82</sup> Destaco uma retomada no terceiro bloco acerca da organização dos processos educativos, onde se adensará os elementos que compõem a educação das crianças na Escola de Samba.



*Percebo uma menina (das mais novas de idade) que parece ser nova no projeto. Ela ensaia primeiro com a ajuda de uma outra menina mais “velha”, que me parece ser já conhecida dela... E depois fica repetindo sozinha o movimento ensinado pela menina (simulando segurar o mastro da bandeira girando seu corpo em torno de uma cadeira). Num dado momento ela se senta, como se cansasse, e fica olhando o ensaio das outras crianças que inicia.... (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

*Entro na quadra onde as crianças já vão arrumando as bandeiras e o espaço para o ensaio. Gui arruma o som. Nesse tempo chega Kevyn com Diego. Hoje percebo que Malu já entra na quadra disposta, diferentemente de ontem que chegou cabisbaixa... Coloca a saia e cinto e logo vai pro meio da quadra se aquecer sozinha!!! Sandra já me disse em outro momento que Malu em dias que “não está afim”, e que com ela eles precisam de ter paciência segundo Sandra. Então quando ela demonstra não querer ensaiar eles não pressionam e deixam ela ir pelo tempo dela. Tem dia que ela vai e só assiste ao ensaio diz Sandra. Hoje, tem dois meninos (Kevyn e Gui) e cinco meninas (Malu, Nicole, Irma de Malu, a menina alta de óculos e cabelo curto e a menina alta de cabelo comprido) no projeto. Ainda estou localizando as crianças e seus nomes, assim, ainda me refiro a algumas pelas características que eu mesma destaquei nelas. Sandra vendo Malu se aquecer sozinha fala, com tom de surpresa, para as outras meninas: “olha a Malu já está se aquecendo” (já que no último ensaio a menina não estava muito disposta, como ela mesmo diz quando não quer ensaiar). As outras meninas e meninos se dirigem para o meio da quadra enquanto Sandra arruma as bandeiras. E todos vão se aquecendo com movimentos de alongamento.*



*Nesse momento, entra na quadra o presidente da escola que se dirige à Sandra e Diego e fica conversando com eles um bom tempo (cerca de meia hora mais ou menos). Percebo que conversam sobre a organização do carnaval, pois essa semana os presidentes tiveram reunião para decidir algumas coisas referentes ao desfile. Enquanto isso, as crianças ‘se auto organizam’ e iniciam o ensaio (sem que em nenhum momento Sandra ou Diego digam para eles fazerem isso, já que eles permanecem num canto distante das crianças). Como nos outros dias, dispõem as cadeiras e ficam, meninos de um lado e meninas de outro. Essa dinâmica se repete quase que todos os dias de ensaio. Malu ensaia com a irmã, que vai lhe ensinando os passos de girar, ela se desequilibra em alguns momentos e vai corrigindo o movimento com a ajuda de sua irmã... Num dado momento Malu se dirige até as outras meninas, brinca com elas dançando, e volta com sua irmã que lhe mostra o giro do porta bandeira. E volta a “treinar” os passos concentradamente. No outro canto, Gui (um*

*menino maior) ensaia com Kevyn um passo com os pés, os dois meninos, lado a lado repetem o movimento juntos e Gui vai mostrando para Kevyn como fazer. No movimento, dão dois passos para trás e no último fazer uma reverência abaixando um pouco o corpo. Da mesma forma os dois meninos dançam juntos em volta da cadeira onde Gui também vai orientando Kevyn e os dois vão se auxiliando na dança pelo olhar, onde um olha o outro e nesse movimento vão coordenando seus passos. (Nota de Campo, 30 de novembro de 2017)*

Pelo exposto, apresento um pouco mais sobre esse lugar, contextualizando as práticas, evidenciando o quanto é um lugar de pertencimento desses sujeitos, constitutivo de uma rede de dinâmicas locais e de relações entre as pessoas (adultos e crianças, criança e criança), comunidade e Escola de Samba.

Para além da dinâmica e organização do projeto mirim (nesse caso o dos casais), essas passagens balizam indicativos importantes para pensar as crianças na Escola de Samba, conduzindo para a delimitação de questões mais pontuais a partir das gerais apontadas no início da pesquisa. Então, pelo adensamento com o campo, outros elementos surgiram e ganharam ênfase, os quais emergiram no momento de imersão e no encontro com o lugar e os sujeitos, mas não somente pelo encontro, também pela relação pesquisadora-campo-sujeitos. Dessa forma, pelos elementos e aspectos levantados até aqui, importa refinar e aprimorar dados para então traçar sobre a organização dos processos educativos na Escola de Samba. Definindo, por sua vez, um contexto que atua na educação das crianças “em situação” para usar o termo de Brandão (1985).

Por agora, indico o movimento deste segundo bloco (*imersão*): a Escola de Samba, em sua comunidade, é um lugar ocupado por uma infância demarcada em contexto sociocultural específico, composto por diferentes dimensões que interseccionam as crianças (étnico-racial, social, cultural, econômica e gênero), e as crianças participam integrando todo o movimento comunitário da Escola de Samba dentro das relações socioculturais. E dessa maneira, já anunciando e interligando a próxima seção, o lugar que as crianças ocupam na Escola de Samba é definido pelo modo em que vivem e partilham um *ethos* comunitário, onde, na experiência com/do carnaval, participam das/nas atividades desse lugar.

## 2.4 AS CRIANÇAS DO MORRO DA CAIXA: OS MENINOS E AS MENINAS “INTERLOCUTORES” DA PESQUISA E AS DIFERENTES INTERSECÇÕES QUE OS TRANSVERSALIZAM NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Quem vem lá de amarelo vermelho e branco, levantando  
a poeira do chão.  
Samba exaltação da Copa Lord  
(BLUMENBERG, 1965)

Figura 17: Registro fotográfico do campo – ensaio técnico na passarela Nego Quirido



Fonte: acervo da pesquisadora, 28/01/2018.

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão  
comungante e oblíqua das coisas.  
Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.  
É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem  
pudor.  
Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido  
criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da  
natureza e comunhão com ela.  
(BARROS, 2015, p. 15)

No percurso da pesquisa e na relação construída com o campo, tive muitos sujeitos na relação com a pesquisa, muitos informantes para que eu compreendesse o lugar da Escola de Samba. Pessoas que encontrei no decorrer dos três anos em campo, mas que não

necessariamente se mantiveram em relação com a pesquisa durante esse tempo. Algumas dessas, em especial as crianças, foram o objeto deste estudo (mas também adultos presentes) e constituíram-se interlocutores da pesquisa, de uma forma em que, mostrando-se mais dispostos permaneceram no processo até o final e mesmo depois dele.

Situo, na construção do campo e dos dados, ter encontrado pessoas que foram os informantes fundamentais, pois enquanto nativos do lugar posicionaram-me na compreensão dos aspectos importantes para o delinear da própria pesquisa. Compondo-se em uma relação com pessoas que se tornaram efetivamente os sujeitos interlocutores da pesquisa, ou seja, as crianças do projeto de casais de mestre sala e porta bandeira (mas, sem esquecer os adultos também fundamentais nesse processo) constituindo-se sujeitos interlocutores desta pesquisa. Minhas opções em torno do campo e dos sujeitos foram ao encontro do que Pereira (2012b) destaca em torno das opções em pesquisa, cujas escolhas não ocorrem aleatoriamente “mais que a escolha de um lugar e de um grupo de interlocutores, trata-se da criação de um tipo de relação social e, portanto, de uma ética.” (PEREIRA, 2012b, p. 79).

Sobre a denominação que estou usando, o informante como aparece no trabalho de Malinowski (1978), é aquele que informa sobre a sua cultura, cuja pesquisa não trata da pessoa especificamente, mas sim de sua cultura. Porém, na pesquisa com as crianças, através dos projetos mirins na Escola de Samba, considero que esse informante foi parte constituinte da/na investigação, não apenas por comunicar ou, no sentido de ser o “falante nativo que, diante de um *corpus* selecionado em seu idioma, é capaz de responder sobre a aceitabilidade dos enunciados e de fornecer ao linguista elementos (palavras, frases etc.) para análise”<sup>83</sup>, mas, sobretudo, para dialogar, conversar, sendo o próprio sujeito da pesquisa, o objeto dela, e assim se tornando interlocutor no/em processo. Concebo os sujeitos da pesquisa como pessoas que integraram a pesquisa, não apenas comunicando sua cultura, mas sobretudo indicando as continuidades e descontinuidades da investigação, ou seja, participando dela.

Reitero qual concepção passo a localizar as crianças no contexto local da Escola de Samba, amparada nas considerações de Brandão (1985) ao sinalizar nos anos 80 uma necessidade ainda imprescindível nos dias atuais: conhecer as crianças em si próprias, ou seja, tratá-las em situação. Ele sugere que conheçamos não apenas o “mundo cultural das crianças”, mas “a vida da criança em seu mundo de cultura” (p. 138), e de tal modo, “examinar no campo

---

<sup>83</sup> Dicionário *on line*. Disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: 04 abr 2019.

as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho.” (BRANDÃO, 1985, p. 138). Para o autor precisamos lidar com “o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, *nas e através* das relações que mantêm com diferentes dimensões e campos de cultura que habitam.” (BRANDÃO, 1985, p. 140) Grifos do autor

Mesmo com o movimento que tive na pesquisa, em implicar os sujeitos nela, é importante destacar que, ainda assim, quem escreve aqui sobre eles sou eu. De tal modo, na pesquisa é o adulto-pesquisador que, mesmo implicado por uma relação de alteridade entre com as crianças, é quem faz em grande medida as escolhas, quem delimita através do seu olhar. E por isso, que mensuro diversos esforços de tentar minimizar essa relativa posição adultocêntrica sobre as quais as pesquisas com crianças acabam recaindo.

Realço minha escolha em, primeiramente, aproximar-me das crianças aos poucos, devagar, uma aproximação que incidiu nas relações estabelecidas, e por esse motivo de início eu não sabia ainda o nome e idade de todas, justamente porque deixei o campo e as crianças indicarem quem seria parte da pesquisa, ou seja, quem se constituiria em interlocutores. Da mesma forma, são elas próprias e os sujeitos de sua convivência que dizem quem são. É no cruzamento do meu olhar atravessado pelo o que as crianças dizem, que componho essa parte sobre as crianças do Morro da Caixa. Certa da responsabilidade e da tentativa dessa interpretação, o que escrevo será sempre a interpretação do que vejo, observo e registro em campo, mas reafirmando um compromisso ético nessa construção.

Na produção da escrita, diferentemente do longo período de convívio no campo onde pesquisador e criança se apresentaram um ao outro de maneira processual, o pesquisador apresenta seus interlocutores infantis a partir do acabamento que confere a cada um deles, de forma semelhante àquela que o autor do romance experimenta quando cria seus personagens. É certo que, diferentemente do que ocorre na ficção, a identidade desses sujeitos concretos e o horizonte que eles experimentam com o olhar não são dados pelo pesquisador que delimita, com seu olhar valorativo, a identidade e o horizonte dos sujeitos. (PEREIRA, 2012b, p. 84)

Tudo isso me impõe um compromisso em como apresentar essas crianças, cabe dizer que as escolho apresentar pela forma da qual eu também as fui conhecendo.



#### 2.4.1 As crianças do Morro da caixa, as crianças da Embaixada Copa Lord: quem são as interlocutoras da pesquisa?

Passo a indicar quem são as crianças do Morro da Caixa, a fim de dizer quem são através de meu olhar construído na relação com elas. Entendendo que essas crianças são parte constitutiva de um processo social, histórico, étnico-racial e cultural pelo lugar ocupado na Escola de Samba, mas também na comunidade, pois os lugares de pertencimento nos transversalizam por diferentes dimensões. Destaco que não estou falando de crianças de maneira genérica, mas sim, de crianças de um determinado território, contextualizadas pelo local onde moram e vivem, pelos modos de vida, compreendendo as suas diferentes dimensões: étnico-racial, social, cultural, econômica e de gênero. Ou seja, são crianças pertencentes à um determinado contexto: a Escola de Samba, sua comunidade e sua cultura.

*O som do samba diminui e a quadra vai sendo tomada pelo som das meninas falando e brincando correndo para cima nos camarotes onde haverá o aniversário de uma das meninas do projeto. Lá em cima já tem algumas pessoas que parecem ser da família dela. Seu avô é um dos diretores da escola, o qual está lá organizando as mesas e comidas. (Nota de Campo, 05 de dezembro de 2017)*

Demorei alguns dias para compreender as dinâmicas relacionais ali presentes, e, aos poucos, esboçava nas notas de campo o que encontrava a fim de compreender e visualizar o campo que se fazia diante de mim. Em minhas primeiras notas de campo mencionei as crianças por meu olhar, ou seja, não cheguei logo de início e fiz um questionário para saber os nomes e idade, por exemplo. Fui pela relação com o lugar, pelas observações e encontros com as crianças conhecendo-as e reconhecendo-as pelo contexto local. E por isso, nas primeiras notas em alguns momentos refiro-me às crianças sem nomeá-las, mas esquematizando de forma que conseguisse identificar, na leitura posterior das notas, quem era quem. Nesse sentido fiz uma localização e mapeei as crianças por minhas próprias e primeiras descrições e impressões.

*As meninas: duas pequenas de uma média de seis, sete anos e quatro maiores entre doze e quatorze anos aparentemente. Os meninos: dois maiores entre uns doze anos, e um pequeno de aparentemente seis, sete anos. Menciono aqui as idades que suponho que eles tenham em média, porque ainda não tive uma aproximação maior com as crianças. Aliás com relação a este ponto, eu estou ali, as crianças vão me percebendo. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Dessa posição me inseri na Escola de Samba, uma posição que sugere sujeitos pertencentes a esse lugar, ou seja, em Antropologia, os nativos puderam aos poucos me sentir e me perceber como uma nova pessoa que passava a integrar esse cotidiano, participando da prática local deles e com eles, no sentido que Brandão (2007) propõe quando aponta reflexões sobre o trabalho de campo:

Conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver. Isso é muito bom, porque faz com que a gente entre pela porta da frente e entre devagar. E, por outro lado, é bom também porque essa lenta entrada, eu diria essa mineira entrada, não tem aquela característica de um trabalho invasor em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar, saltou do carro e começou a aplicar um questionário. (BRANDÃO, 2007, p. 14)

Nesse processo de aproximação, muitas vezes eu chegava à quadra antes do início das atividades pondo-me em contato com as outras pessoas que circulavam por ali, tentando aproximar-me ainda mais do lugar, do território, para compreender as dinâmicas locais e o *ethos* vivido e compartilhado entre os sujeitos, os nativos. Nesse movimento cheguei aos poucos até as crianças, para ser então reconhecida por elas e autorizada a estar nesse lugar, e principalmente ser autorizada a falar sobre elas.

*Tenho cada vez mais chegado um pouco antes do horário que geralmente inicia o projeto, com o propósito mesmo de observar as chegadas das crianças, com quem elas veem, como chegam a quadra... Na frente está um menino (Gui, é o apelido dele), e uma menina do projeto vem descendo o morro assim que eu chego.... Eles me cumprimentam... Logo em seguida, chega Malu com sua irmã... As crianças se sentam na calçada, em frente a quadra (já que essa encontra-se fechada) e ficam conversando sobre o amigo secreto da confraternização que eles estavam organizando de final de ano do projeto... O menino liga uma caixinha de som que ele porta, colocando um rap! Chega mais uma menina que me acena com a cabeça cumprimentando, e em seguida, avisto Sandra subindo o morro trazendo as bandeiras enroladas dentro de uma espécie de bolsa própria para guardá-las que carrega nos ombros. Todos permanecem ali na frente da quadra conversando sobre o assunto do momento que era a festa, até que Seu Berto chega, como de costume, dirigindo seu fusca azul, estacionando-o em frente a quadra, e seguindo com as chaves para abri-la, e em seguida, mais uma menina do projeto chega, a qual é neta do seu Berto, o nome dela é Nicolý. (Notas de Campo, 30 de novembro de 2017)*

Não se pode dizer ser essa uma tarefa fácil na pesquisa: construir as relações com o campo e sujeitos, principalmente em se tratando de crianças, quando se tem aí uma diferença geracional de relação.

Assim, o que aqui nomeamos como pesquisa *com* crianças implica, portanto, a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisador e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa [...]. (PEREIRA, 2012b, p. 63)

A posição ética precisa ser construída com o lugar pesquisado e com os sujeitos, entendendo que eles possuem formas e modos próprios de vida, e o lugar pesquisado possui sua cultura e minha entrada enquanto pesquisadora precisava situar-se por essa localidade. Considero que, muito mais de uma aceitação inicial da pesquisa, foi necessário que ela fosse aceita no processo, quando os sujeitos compreenderam minha entrada no campo e fizeram parte da pesquisa.

Entre as demandas éticas institucionais e aquelas que se estabelecem na relação com o outro-criança no processo de pesquisa, o pesquisador não tem, indiscutivelmente, uma tarefa simples. O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância. (FERNANDES, 2016a, p. 776)

Tendo essa construção em torno de pensar uma ética na pesquisa com crianças, no momento em que mergulhei no campo (em especial, pela imersão apresentada nesse segundo bloco), também me aproximei efetivamente das crianças na Escola de Samba, sobretudo pelo projeto de casais de mestre sala e porta bandeira, por acontecer com maior regularidade e em mais dias na semana, onde mantive encontros frequentes com essas crianças. E foi, especialmente a partir delas, que consegui situar esse contexto, entendendo sua composição por uma dimensão geracional e de rede de parentescos dentro da comunidade e da própria Escola de Samba.

A pesquisa contou com um total médio de 48 crianças, sendo oito do projeto de casais (4 meninas e 4 meninos) e quarenta (todas meninas) do projeto de passistas. Dessa totalidade, pontualmente oito crianças (as pertencentes ao projeto mirim de casais de mestre sala e porta bandeira) é que se tornaram, para além de informantes, também interlocutoras centrais da pesquisa. Destaco que as meninas do projeto de passistas mirins foram também essenciais para o reconhecimento das práticas sociais e culturais e para o entendimento dessas relações para a educação das crianças na Escola de Samba. E por isso, as práticas e ações registradas nesse projeto mirim também foram consideradas para a análise no trabalho. Contudo, para o

reconhecimento e entendimento das relações mais intrínsecas no que tange o pertencimento comunitário e sobretudo de como as crianças chegam à esse lugar, tomou-se para a análise um recorte dos sujeitos, trazendo em cena àqueles que se tornaram interlocutores da pesquisa, informando-me muitas vezes para além do que eu objetivava saber, ou seja, foram as crianças que convivi com maior frequência e periodicidade que construíram uma relação pesquisadora-sujeito. Farei aqui uma localização de quem são elas, para então chegar ao terceiro bloco da pesquisa. Essas oito crianças (sendo quatro meninos e quatro meninas) representam um recorte (que representa em torno de 20% dos sujeitos para fim de análise) para evidenciar quem são as crianças que chegam à Escola de Samba. Detenho-me, pois, a apresentar “as crianças do Morro da Caixa”.

Retomo que escolhi utilizar os nomes verdadeiros dos sujeitos, partindo dos seus consentimentos para isso, e pelo entendimento que essas crianças (e os adultos também) fazem parte de uma história local, onde só faz sentido apontar as relações de gênero, família e parentesco, se forem narradas por pessoas reais, respeitando suas identidades na relação com a cultura e história do lugar. Importa dizer que me atenho aos parâmetros éticos da pesquisa com crianças, respeitando possíveis constrangimentos e exposição, e por essa via, entendo que na pesquisa isso não ocorreu, apreendo que citar seus nomes verdadeiros e fazer uso das imagens de campo (mediante autorização) não ocasionaram prejuízos para elas.

Apresento, no quadro abaixo, as crianças de forma pontual a fim de entender de quem estamos falando e quem são os nativos, aqui em especial, as crianças do projeto de casais de mestre sala e porta bandeira da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, projeto também denominado de “projeto de casais Seu Terry”. Essa organização foi feita e elaborada no período entre o meio e o final das observações no segundo bloco etnográfico de recolha dos dados. Assim, após já estar no campo e ter construído as relações, peço para as crianças e adultos (no caso coordenadora e coordenador do projeto) ajuda na localização de alguns dados sobre eles, para ver se cruzava com o que eu havia então observado e registrado sobre essa composição. Dados da ordem de saber quem eram essas crianças, quanto tempo estavam no projeto e qual a relação familiar e de parentesco que tinham com as pessoas da Escola de Samba, pois esse era um dado que aparecia em minhas notas de campo. Apresento a seguinte organização:

Figura 18: Descrição das Crianças Interlocutoras da Pesquisa

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO NO PROJETO E RELAÇÃO SOCIOCULTURAL COM O TERRITÓRIO DA ESCOLA DE SAMBA</b>
Kevyn	9 anos	Está há 3 anos no Projeto. Seu pai é o Diego, já fez parte do Projeto como Mestre sala e atualmente é Coordenador junto com a Sandra. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat.
Nicolý	15 anos	Está há 5 anos no Projeto. Seu avô, Seu Berto, faz parte da História e Diretoria do Copa Lord. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat e a Tia Gleydiane já fez parte do Projeto como Porta bandeira. Nicolý é Prima do Pytter.
Pytter	13 anos	Está há 3 anos no Projeto. Sua família é da comunidade do Mont Serrat. Sua Mãe Gleydiane fez parte do Projeto como Porta Bandeira. É primo da Nicolý (parte materna).
Maria Clara	15 anos	Está há 2 anos no projeto. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat. É tia da Nicolý (parte Paterna) e prima da Thaís, Guilherme, Malu e Kamila (primeira porta-bandeira da escola).
Maria Luíza (Malu)	7 anos	Está no projeto há 2 anos. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat. É irmã da primeira porta bandeira da escola, Kamila, e também da Thaís e Guilherme, e prima de Maria Clara.
Thaís	15 anos	Está no projeto há 5 anos. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat. É irmã de Kamila, Malu e Guilherme e prima da Maria Clara.
Guilherme	18 anos	Está no projeto há 2 anos. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat. É irmão da primeira porta bandeira Kamila e também da Malu e Thaís e prima da Maria Clara.
Beatriz	12 anos	Está no projeto há 2 anos. Sua família é da Comunidade do Mont Serrat. É neta da Dona Roseli, que é tia do Cidadã Nego Gê. Dona Roseli desfila pela Copa Lord e já foi costureira para roupas do Projeto.

Fonte: elaboração da pesquisadora, dados referentes ao ano de 2017

Além do desenho traçado, das linhas possíveis de serem visualizadas, das relações de gênero, família e parentesco, destaco ainda que além de pertencerem em sua totalidade à comunidade do Morro da Caixa (Mont Serrat) todas as crianças são negras. Nesse sentido, na pesquisa com crianças, deve-se levar em consideração que “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.” (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 22).

## 2.4.2 Comunidade, relações geracionais e as crianças na relação com a Escola de Samba

Não sou do tempo das armas  
 Por isso ainda prefiro  
 Ouvir um verso de samba  
 Do que escutar som de tiro  
 Pela poesia dos nomes de favela  
 A vida por lá já foi mais bela  
 Já foi bem melhor de se morar  
 Mas hoje essa mesma poesia pede ajuda  
 Ou lá na favela a vida muda  
 Ou todos os nomes vão mudar  
 (PINHEIRO, 2003)<sup>84</sup>

Figura 19: Registro fotográfico do campo – 10/01/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

*Eu nasci aqui no Morro da Caixa, no Copa Lord, e sempre fui uma curiosa no carnaval, sempre, sempre. O que me chamava muita atenção na Escola de Samba era a confecção de fantasias, eu e minha amiga fazíamos parte do grupo jovem já da escola e esse grupo jovem fazia eventos na escola como baile das crianças, baile da rainha, a gente era bem envolvida. E teve uma vez que a gente começou a frequentar a escola e começar a querer aprender ou entender como que as pessoas faziam tantas e tantas fantasias, como isso acontecia, como era esse mundo. E de tanto a gente vir visitar, vir perguntar, a gente foi convidada a trabalhar aqui junto, aí eu comecei a vir todos os dias aqui na escola, iniciando como voluntária, na verdade fiquei mesmo*

<sup>84</sup> Canção Nomes de Favela.

*como volutuária, mas a gente se meteu tanto na situação que eles acabaram nos contratando para participar dessa união, dessa festa, desse amor todo. Eu já tinha um amor particular porque a minha família toda é Copa Lord, gosta de carnaval, meu pai era outro fanático, e além dessa arte dele de ser mestre sala uma outra arte me chamava a atenção era a confecção de fantasia. Essa essência, esse gostar, por que as pessoas perdiam tanto tempo aqui dentro? O que isso contagia? E eu entendi. Entendi que quando tu começa a confeccionar alguma da escola, que tu fazes parte dela, isso vai te criando um amor tão grande que tu não sabes como explicar. Quanto mais eu vinha para entender, pra aprender, mais eu gostava. Foi passando carnavalescos, foram passando os meses, foram passando os anos. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

No estudo de comunidades com fortes marcos de ancestralidade as relações de parentesco inevitavelmente configuram-se fortes e evidentes. Alguns estudos<sup>85</sup>, sobre a instituição da Escola de Samba, já mostraram a relação com a tradição que perpassa gerações, ponto central para compreender a dinâmica local e a forma como essa instituição organiza-se e como as pessoas relacionam-se com esse lugar. Nesse sentido, a comunidade assume um papel fundamental na transmissão de uma cultura.

*É, essa raiz, na verdade a nossa comunidade ela tem muito isso, uma parte é ligada à escola “ah o vô participou então o filho, mãe, todo mundo passa, quase todos acabam sendo um pouco ligados daí” (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Para Bauman (2003) a palavra comunidade sugere algo bom, para ele essa palavra, para além de significado, guarda sensações. Nesse sentido, “a comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o que nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado.” (BAUMAN, 2003, p. 07). grifo do autor. Nesse entendimento sobre a comunidade, Bauman sugere que nela os sujeitos estariam seguros a maior parte do tempo, sendo um lugar onde todos se entendem bem podendo confiar no que ouvem. Na comunidade há uma identificação entre as pessoas, em que “nunca somos estranhos entre nós.” (BAUMAN, 2003, p. 08).

*Chove muito, entro na quadra por baixo, não pela porta principal como sempre, pois estava fechada, mas por um acesso por baixo (um subsolo), onde vou passando por dentro dela para o acesso à quadra... no caminho passo por uma cozinha improvisada onde as pessoas preparam uma comida que deve ser servida para as pessoas que estão trabalhando na confecção das fantasias. Pois é assim que a quadra se encontra, um grande “galpão”, um ateliê de fantasias, muita gente trabalhando, pessoas da escola, da própria comunidade. Pois com a atual condição das escolas não se tem muito jeito a não ser contar com a ajuda das pessoas da comunidade. E assim vou*

---

<sup>85</sup> Entre eles, Ribeiro, 2009; Ayres Sá, 2013; Pinheiro 2019.



*percebendo esse lugar hoje, bem diferente do mês passado. Hoje vejo um lugar ocupado por uma rede de pessoas que trabalham por um único objetivo. Chego na quadra onde as crianças ensaiam e ali também está montado um ateliê improvisado, são tecidos, máquinas, pessoas, mesas improvisadas, ocupando e disputando lugar com o ensaio, com as crianças. (Nota de Campo, 10 de janeiro de 2018)*

Figura 20: Registro fotográfico do campo – 10/01/2018



Fonte: arquivo de dados da pesquisadora, 2019

A comunidade no contexto da Escola de Samba é aquela que se ampara, e por um objetivo em comum movimenta-se em prol dessa instituição, colocando as pessoas em permanente relação social em torno de uma cultura, a do carnaval. E por comunidade, trago uma nota de campo do ensaio de volta a praça encharcada por uma força não explicável, somente sentida:

*O ensaio inicia (por volta das 21h), e o problema com o carro não se resolve, e o que ocorre é que o carro de som não consegue se deslocar, sendo assim, nesse ponto inicial eles iniciam com som entretanto a medida que a escola vai evoluindo não será possível que o som acompanhe, ficando apenas com o som da bateria. A escola inicia cantando sambas antigos (clássicos e tradicionais da escola), e nesse momento um mar de euforia toma conta de todos, onde cantam e vibram com louvor, com alegria... Parece que nesse momento aquela tensão inicial se esvaia no ar e os corpos são tomados por uma energia que vem envolvida com toda a musicalidade do samba. No canto dos componentes da comunidade e das crianças que observo há uma*



*expressividade e uma força difícil de descrever... que transcende, que ultrapassa qualquer descrição, suas expressões me emocionam, alguns choram, e em mim também cai algumas lágrimas que seguro no momento... No entanto, vivo esse momento por eles, pois acabo me colocando em seus lugares e sei o que isso representa... Como falei é algo indescritível, é uma emoção/sentimento que passa por uma subjetividade individual. É muito parecido com o que ocorre também no desfile! Enfim... começa... o samba do ano é evocado pelo intérprete (cantor), a bateria “sobe” (começa a tocar) ... e o ensaio inicia efetivamente. Nesse momento não há mais fala, apenas olhares e corpos se comunicando pela dança. Um momento de intensa corporeidade... Onde os movimentos desses corpos vão “obedecendo” o ritmo do samba, do andamento e cadência da bateria... Momento em que toda a escola “trabalha” em prol da sua evolução, para que tudo ocorra bem, e para que tudo saia conforme ensaiado. No entanto, apesar dessa “rigorosidade”, há um outro viés que também é o da “diversão”, onde as pessoas, as crianças também, se divertem, através do canto, através da dança... Para os que desfilam é o momento de representar sua escola, sua comunidade, seu pavilhão... Essa representação dentro de uma Escola de Samba, e de uma escola com a força e tradição do Copa Lord, tem um peso muito grande, ou seja, a comunidade “desce o morro” para representar essa entidade. É esse dado “subjetivo”, até certo ponto, que eu falava anteriormente... de uma representação social, cultural, comunitária... de pertencimento, que move as pessoas a estarem ali (e isso é uma leitura minha), e que gera um estado de emoção nessas mesmas pessoas. (Nota de Campo, ensaio de volta a praça, em 10 de janeiro de 2018)*

A comunidade tem uma força que mobiliza e movimenta a Escola de Samba. Percebo uma rede de parcerias e uma coletividade constituídas em torno das atividades da escola, mas onde os conflitos não estão isentos, ou seja, os conflitos fazem parte dessa vivência comunitária também. São membros da escola, famílias da comunidade, crianças, jovens, adultos e velhos vivendo e trabalhando voluntariamente para a escola, formando uma comunidade, a da Escola de Samba, que se integra, em muito, com a comunidade na qual a escola pertence, nesse caso ao Morro da Caixa. Mas isso não é regra geral, pois embora a maioria das pessoas ligadas à escola sejam da comunidade não significa que pessoas de outros locais não se insiram na Escola de Samba. Assim, o que forma a comunidade da Escola de Samba é o sentimento identitário que os sujeitos estabelecem com ela. Para Penna (2014, p. 13) as “comunidades são particularidades coletivas dotadas de um ethos, prática, linguagem e gestual”. Refletindo que,

*Em um mundo de incertezas e inseguranças, ambiguidades e deslocamentos, de fragmentação identitárias e transformações cada vez mais aceleradas, o ideal de estar em comunidade, pertencer a uma comunidade, voltar à sua comunidade, é o que muitos de nós procuramos alcançar, junto com a busca por segurança. A comunidade seria, assim, o retorno ao paraíso perdido ou a busca pelo paraíso nunca encontrado. (RIBEIRO, 2009, p. 35)*

Entretanto, para Ribeiro (2009), discutir hoje no Brasil sobre o conceito de comunidade e a própria prática comunitária pode ser complicado. Segundo a autora, assume diferentes significados a palavra comunidade no espaço da cidade, sugerindo que nas favelas e

subúrbio esse uso é mais contínuo. “Nestes espaços, quando pratico minha religião, faço isso em comunidade. O mesmo ocorre quando elaboro projetos sociais, culturais e esportivos; faço isso para a comunidade em prol do ideal comunitário.” (RIBEIRO, 2009, p. 36). Diante disso, é importante levar em consideração quando falamos de comunidade alguns pontos que Ribeiro chama de armadilhas.

[...] em primeiro lugar, a armadilha de pensar que tudo pode e deve ser resolvido na ideia de comunidade, como se cada grupo permeado por uma solidariedade intrínseca, idealizando estas comunidades como grupos homogêneos e estáticos, portanto livres de conflitos. Outra armadilha é acreditar que todos querem participar da comunidade, de acolhimento ou do controle social que a sensação de pertencer a ela acarreta. Estamos longe disso. (RIBEIRO, 2009, p. 36)

A comunidade da Escola de Samba pesquisada evidencia justamente isso, um movimento onde há os que participam como há quem não, assim como, há quem participa vindo de outros locais da cidade. Interessa aqui o movimento de quem está no jogo, e considera-se que o grupo envolvido com a Escola de Samba forma uma comunidade onde, interesses, objetivos e desejos em comum existem, há uma identidade de pertencimento compartilhada entre os sujeitos de um mesmo *ethos*, ou ainda, se aproximando da ideia de “comunidade sacra”, em que para Penna (2014, p. 15) acontece no sentido de “a comunidade estar fundada sobre um ‘ser-com’, a identidade ou propriedade comum a um grupo ou conjunto de indivíduos”. Grifos do autor

A comunidade da Escola de Samba é demarcada por um território, por uma cultura e símbolos próprios, e as pessoas compartilham disso, formando uma rede de ação coletiva, em que, independentemente de conflitos e diferenças existentes, elas trabalham em prol da sua escola. Há uma relação de pertencimento e de reconhecimento social e cultural pela Escola de Samba, na qual os sujeitos participam de uma experiência social coletiva.

As Escolas de Samba, de uma perspectiva abrangente, parecem constituir um conjunto de núcleos “comunitários” representativos do conjunto social que engendra um ritual que se torna o centro das atenções de grande parte da sociedade e manipula um vasto arsenal simbólico, colocando a descoberto aspectos cruciais da estrutura social. (LEOPOLDI, 2010, p. 56) Grifos do autor

A experiência social coletiva por onde se circunscreve a participação da comunidade na Escola de Samba acontece por um conjunto de manifestações sociais e culturais denominadas de mundo do samba, que para Leopoldi (2010, p. 38) “recobre o conjunto das

relações sociais de um grupo considerável de agentes, cuja especificidade reside na valorização coletiva de um gênero musical – o samba”, contudo, o samba carrega um gama de significações que advém de sua própria historicidade carregada de ancestralidade, o que significa nessa ordem, cultivar uma “matriz de significados culturais do referido grupo.” (LEOPOLDI, 2010, p. 38). A conceituação em torno do mundo do samba reafirma o contexto da Escola de Samba permeado por um *ethos* comunitário, o qual pertence à um grupo específico diferenciando-o de outros, demarcando uma cultura, a do samba. Logo, a formação comunitária está diretamente relacionada aos aspectos identitários, pois “é o sentimento de se definir num coletivo relacionado ao samba que passa a ser, assim, um elemento estratégico de grande significação na rede das relações vivenciadas.” (TRAMONTE, 1996, p. 210). Analisando, dessa maneira que,

A intervenção na comunidade realizada através do samba está relacionada à valorização e à transmissão de saberes e fazeres às novas gerações, que poderão prosseguir no mundo do samba – concebido como adequado para integrar a comunidade, sua cultura e vida social. Trata-se, portanto, de espaço de aprendizado, de formação cultural, de intervenção. (PINHEIRO, 2019, p. 184)

Nesse coletivo, da Escola de Samba pesquisada, é possível observar sua constituição especialmente por meio das relações sociais entre os sujeitos que vivem no Morro da Caixa, ou seja, relações de parentescos e de ordem geracional. É interessante perceber o quanto são estreitadas as relações entre comunidade local, a comunidade Escola de Samba, as famílias, as redes de parentescos e toda a rede geracional que envolve o fazer parte desse grupo social para a perpetuação de um ou de vários conhecimentos, sejam conhecimentos em torno do mundo do samba ou especificamente os que fazem parte de um patrimônio histórico-cultural da Escola de Samba, mediado pelos saberes dos sujeitos locais.

*E todas as crianças que passaram pelo projeto é interessante porque a maioria delas saíram na ala das crianças, já passaram, já vêm pela Copa Lord também, já têm uma história, já desfilaram na ala das crianças, ai começam a ficar maiorzinhos saem na ala da comunidade, ai quando surgiu esse projeto foi uma oportunidade para eles estarem fazendo parte. O Guilherme que é irmão da Kamila já passou pela bateria da escola, então é uma coisa que vai, teve crianças que já saíram, que já voltaram, a gente está aberto e faz com que eles conheçam cada espaço da escola. Ano passado um menino chegou pra mim e falou “Sandra esse é meu último que eu vou ficar no projeto porque me bateu uma curiosidade imensa de tocar instrumento da escola, de ver essa energia” eu disse, “eu acho que você está certo, e a partir do momento que você descobrir que você quer fazer na escola e a porta da escola está aberta você tem que ir fazer o que gosta”, e hoje ele faz parte da bateria da escola. [...] Eu acho isso o máximo esse legado não se apagar só ali entende, por mais que eles não queiram*

*mais ficar no projeto, até por idade por achar que já são maiores, por achar que passou, eles vão para outro qualquer lugar que passa ou quando a gente está desfilando na passarela aquilo ali parece que se acende de uma tal maneira, “eu já fiz parte desse projeto”, tem mães hoje como a mãe do Pytter já fez parte desse projeto. A Gleydiane que é mãe do Pytter, que está aqui no nosso projeto, ela fez parte da primeira geração. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Na relação comunitária e familiar com a Escola de Samba percebe-se aspectos mais extensivos do que os laços sanguíneos. Assim como coloca Ribeiro (2009, p. 134), “fica claro que na formação dos subúrbios e de algumas favelas criou-se uma espécie de relação familiar extensa, para além dos laços óbvios de consanguinidade.” Diante disso, importa ajuizar que,

*Ensinar a tocar algum instrumento musical ou a arte de ser porta-bandeira e mestresala e de orientar a bateria da Escola de Samba, reunir as pessoas para fazerem as fantasias e adereços, tomar conta dos filhos de amigos e vizinhos, explicar matérias quando as crianças estavam em dificuldades escolares, tudo isso fazia – e ainda faz – parte do cotidiano de muitos moradores dos subúrbios e das favelas que estão inseridos em alguma atividade da Escola de Samba. (RIBEIRO, 2009, p. 135)*

Muito além da Escola de Samba, essas redes são extensivas pela a partilha da vida privada também das pessoas envolvidas. De tal modo, é muito comum utilizarem-se da casa de uma família específica para fazer um adereço ou costurar uma roupa, é o que acontece com relação às atividades dos projetos mirins pesquisados na Embaixada Copa Lord. Nesse coletivo, envolto por uma rede de parentesco, criam-se condições para que os projetos aconteçam, e as famílias ajudam a sustentar, dando suporte e despendendo seu tempo para isso.

*[...] eu conheço eles lá fora, eu frequento as casas deles lá fora, o ano todo falando de carnaval. Eu conheci a família da Kamila que eu me apaixonei quando eu vi a mãe da Kamila trazendo a Malu, conversando com ela abrindo espaço, eu descobri que a Kamila tem uma irmã que é costureira, ah amei, coloquei ela pra fazer nossos figurinos, sabe, abracei a família e a gente já se abraçou, todo mundo faz parte do meu projeto, todo mundo, hoje se eu preciso de alguma coisa já chamo a irmã da Kamila na costura, eu tenho que conhecer um por um pra esse projeto dar certo, eu tenho que conhecer pai, mãe, tia, avó, eu tenho que conhecê-los, não basta só estar eles aqui dentro, a família também tem que estar. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Não somente as famílias das crianças, mas também os familiares dos adultos envolvidos no projeto, que também fazem parte da escola possuem um amplo envolvimento para viabilizar os projetos mirins.

*Minha mãe contribui todo ano agora com alimentação do projeto na concentração. Ela ficou nesse papel do meu pai, porque todo ano era ele que dava a alimentação, ela assumiu, ela assim “a mãe vai assumir toda a alimentação do projeto e tudo quanto é coisa que for possível fazer”. Porque a gente não tem patrocínio, a gente está na escola por vontade própria, a escola banca a fantasia deles, mas a gente tem outras coisas, pensando né, tudo que eu penso em inventar tudo o que eu penso em fazer eu chamo os pais, eu chamo a minha família e a gente banca com a cara e a coragem. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Retomo que o lugar, a Escola de Samba, os projetos mirins e como as crianças inserem-se, revelam relações geracionais fortemente presentes, e constituem-se uma dimensão compreendida na própria participação das crianças dentro da Escola de Samba. Essa dimensão atrela-se em tudo isso, pois é nessa via relacional comunitária que as relações geracionais afirmam-se como importantes na manutenção da Escola de Samba e configuram-se uma forma de pertencimento das crianças nesse contexto: *O nosso último caszinho que entrou ano passado a vó deles faz parte da velha guarda. É uma conexão realmente que um vai puxando o outro. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018).*

Destaco que se entende a geração, no mesmo sentido que Sarmiento (2005) enfatiza o conceito permitindo-nos “distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado.” (SARMENTO, 2005, p. 366). Nesse entendimento, considero a ideia de geração, a qual se configura em:

[...] um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p. 366-367) - sic

Pensando nas composições do lugar, na participação e entrada das crianças na Escola de Samba através de relações sociais e culturais demarcadas por uma localidade e implicadas na relação geracional, demarco a geração para esta análise pela conceituação:

A inclusão do conceito de “geração” na análise das relações sociais contemporâneas parece ser uma indisfarçável necessidade, não apenas porque os processos de estratificação social têm uma dimensão (também) geracional, mas também porque as relações intergeracionais têm constituído um aspecto vital na mudança social. A reconceptualização da “geração”, operada pela sociologia da infância com base em referências clássicas, visa tornar patente o processo sócio-histórico de constituição das

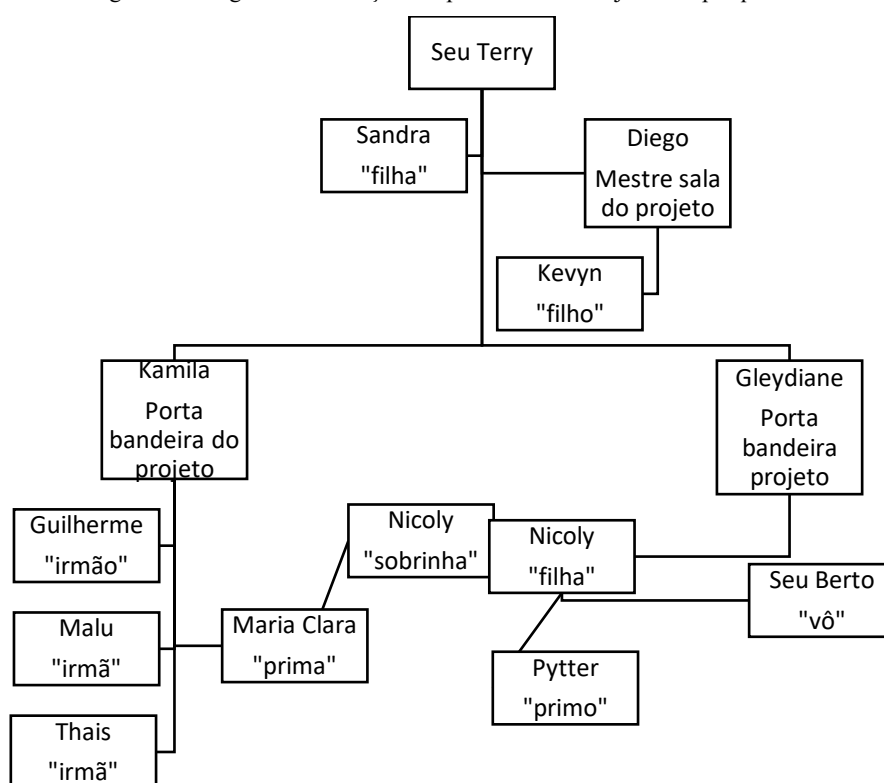
gerações, de relação entre diferentes grupos geracionais, e os aspectos simbólicos constitutivos da diferença entre gerações, seja no plano diacrónico, seja no plano sincrónico. (SARMENTO, 2005, p. 375) – sic. Grifos do autor

Considerando as fortes relações entre o grupo familiar e a comunidade na composição da Escola de Samba, isso reflete diretamente nas relações que as crianças criam e estabelecem nesse contexto. Nesse entendimento compreendo que,

[...] a Escola de Samba é por excelência, um elemento de mediação entre o grupo familiar e a comunidade mais ampla, constituindo não só o palco de comunhão deles como também um instrumento de influência recíproca, porque transmite aos jovens sambistas os padrões sancionados pela comunidade, ao mesmo tempo em que absorve esses padrões a partir de uma experiência social fundada, em grande medida, na participação familiar. (LEOPOLDI, 2010, p.134).

Para exemplificar um pouco acerca dessa composição, demarcada pelas crianças que se tornaram interlocutoras na pesquisa, elaborei um diagrama para visualizar as relações sociais, comunitárias e de parentescos. Entendendo a dificuldade em demonstrar toda essa rede num desenho, deixo claro que as relações vão muito além disso, porém, para uma breve compreensão de como as pessoas estão correlacionadas por um ordenamento geracional, faço o esquema a seguir que parte da figura do Seu Terry, já que as crianças interlocutoras são do projeto formado por ele e nos oferece um excelente exemplo para visualizar essa configuração geracional. Importa dizer que o desenho não foi feito partindo pelos laços somente de sangue (como geralmente é feito na Antropologia, e por isso a dificuldade de fazer esse cruzamento e elaborar um diagrama) , mas pensando em como a comunidade, família, criança e Escola de Samba relacionam-se numa condição em que a geração ganha uma força evidente.

Figura 21: Diagrama das relações de parentesco dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.

Escolho partir do Seu Terry, o grande idealizador do projeto de casais de mestre sala e porta bandeira. Sandra, filha de Seu Terry, é quem dá continuidade ao projeto, juntamente com Diego que foi uma das crianças desse projeto e mestre sala na escola. Diego tem um filho, Kevyn, que hoje faz parte do projeto. Frutos desse projeto do Seu Terry, temos ainda Kamila e Gleydiane, em que a primeira tornou-se primeira porta bandeira da escola e a segunda não continuou na função, mas continua na escola. Gleydiane é mãe de Nicoly que faz parte do projeto e convidou seu primo Pytter para também participar. Os dois são netos de seu Berto, o senhor que tem as chaves da quadra e está em todo o lugar que a escola precisa, figura singular e histórica dentro da escola Copa Lord. Por sua vez, Nicoly é sobrinha de Maria Clara, outra menina do projeto, e Maria Clara é prima dos irmãos Maria Luiza (Malu), Thais e Guilherme, sendo os três além de participarem do projeto também, são irmãos de Kamila. Percebo nessa tentativa de narração de como se compõe as ligações, uma ordem de parentesco forte, cujas relações geracionais são afirmadas como constitutivas do lugar e da participação e entrada das crianças na Escola de Samba. E ainda, por essa ordem que a educação delas irá também ser contextualizada.

Dessa diagramação escolho ainda algumas passagens de notas de campo, que relatam acerca desse aspecto, revelando ainda que as formas de entrada das crianças nas Escolas de Samba estão diretamente correlacionadas com as relações sociais dentro da comunidade de pertença, não que isso seja regra geral, mas é preponderante nessa comunidade.

*Converso com Sandra no final pra me despedir, e ela me conta como a Malu, a pequena, começou, que faz dois anos (ano passado foi o primeiro ano que ela desfilou), e que ela vinha pro ensaio com as irmãs (uma delas é do projeto também e a outra é hoje a primeira porta bandeira da escola, mas que também passou pelo projeto) porque a mãe trabalhava e não tinha com quem ficar... então a menina ficava vendo o ensaio do projeto e brincando pela quadra enquanto as irmãs ensaiavam, e Sandra foi observando que Malu ficava as vezes girando, imitando os movimentos das irmãs. Um dia então, convidaram Malu pra ensaiar, mas no começo foi “difícil” (difícil no sentido de a menina querer), conta Sandra, pois ela dizia que até queria ser porta bandeira, mas não queria dançar (nessa época Malu tinha 5 anos). Sandra conta que explicam e ensinam todas as crianças do projeto quando entram, o que significa a dança do casal, ensinando os seus fundamentos, que é muito mais do que somente dançar (tem uma “tradição” que precisa ser respeitada e seguida). Sandra conta que tinha dias que Malu ficava sentada num canto segurando a bandeira sem se mover, e eles a deixavam ir no “ritmo dela”, e quando viram, num certo dia, estava a menina lá dançando .... Aos poucos ela foi entrando para o grupo, e esse é o segundo ano dela no projeto onde ela faz par com Kevyn, que é filho de Diego, e que entrou um ano antes de Malu. Os dois são o menor casal em idade! Apesar que ainda não sei a idade certa deles (mas que deve ser entre 7 e 8 anos). Quando Kevyn entrou não tinha menina pequena para fazer par com ele, então conta Sandra que ele dançou com uma das meninas maiores. Sandra diz ainda que, sempre tiveram dificuldades de ter casais muito novos, pois crianças novas sentem sono, ou não acompanham o projeto por não se interessarem muitas vezes. Mas que seu pai, Seu Terry sempre dizia que eles tinham que ter sempre um “casal pequenininho”. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

Sandra evidencia em sua fala, ainda mais, como esse contexto organiza-se por vias de parentesco e comunitária, e de como as relações geracionais ganham força.

*O Kevyn já vem do pai que já foi mestre sala, a Malu já vem do exemplo da Kamila que é irmã que já é porta bandeira, então é uma junção maravilhosa porque o ano todo na casa da Kamila é função do carnaval, então a Malu desde pequena já estava vivendo isso. E o Kevyn a mesma coisa, então quando eles chegam para se apresentar, quando eles chegam para ensaiar, é um cuidadozinho, é uma experiência única, e o que me deixa mais emocionada é porque a gente olhando para eles a gente percebe que está no caminho certo. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Na Escola de Samba o campo relacional estrutura-se em uma coletividade em torno de atividades e ações comunitárias, e nisso as famílias e a rede de parentesco são importantes para essa configuração. Em comunidades específicas ganham ainda mais força, atuando na própria escola, e na perpetuação de uma cultura. Cabe destacar que a discussão sobre parentesco na



Antropologia oferece contribuições para localizar essa conceituação, partindo do estudo da família. Não é foco do trabalho esse aprofundamento, mas penso ser necessário elencar a compreensão de parentesco e do conceito de família. Os estudos antropológicos diferem parentesco e família, e, segundo Sarti (1992) embora os dois tratem de fatos como “nascimento, acasalamento e morte” (p. 70) para a autora “a família é um grupo social concreto e o parentesco é uma abstração, é uma estrutura formal” nesse sentido, “o estudo da família é o estudo daquele grupo social concreto e o estudo do parentesco é o estudo dessa estrutura formal, abstratamente constituída, que permeia esse grupo social concreto, mas que vai além dele.”. (SARTI, 1992, p. 70). E na Escola de Samba, observo as duas ordens, a da família e a do parentesco, por onde o campo da geração é delineado. Fico a pensar nisso e retomo o final do ensaio de volta da praça:

*No final, quando os casais mirins finalizam e vão se retirando encontrando seus familiares, vejo Diego chegar (ele acompanhou o primeiro casal e por isso só vem ao encontro das crianças no final), e ao se aproximar Kevyn expressa com alegria ao vê-lo dizendo “paiiii” e corre para abraçá-lo junto com Malu que também vai ao encontro do abraço dos dois. Nesse momento os dois pequenos expressam largos sorrisos... Eu estando próxima também cumprimento Diego e lhe dou os parabéns pelo ensaio, e ele me diz que foi bem corrido, mas que conseguiram fazer.*



*A escola vai se dispersando, cada um tomando uma direção, e eu sigo junto das crianças que vão se alocando próximo da Alfândega, sentando-se no chão e tomando água, descansando, enquanto seus familiares vão também chegando... (Nota de Campo, ensaio de volta a praça, em 10 de janeiro de 2018)*

Dessa forma, partindo do campo e das conceituações em torno de conceitos que surgiram nele, entendo que as crianças são inseridas na Escola de Samba por fortes relações sociais e geracionais incidindo, em especial, nas relações de parentescos e familiares constitutivas desse grupo social específico.

#### 2.4.3 “Ele contava e a gente ficava imaginando como era” ... Um passado que (re)vive nas palavras: Conhecimento e Experiência transmitidos na relação entre gerações

*Eu tenho ele (Seu Terry) como a pessoa inspiradora, até pela história própria dele que ele passava ali pra gente todos os ensaios, em conversas particular ou em grupo, e a gente ali, sempre curiosos perguntando como era no tempo dele, um pouco da trajetória. E assim, como na época não tinha muito registro isso era mais no vocabulário, no oral, que com aquilo ali que ele contava a gente ficava imaginando como era. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

A Escola de Samba na relação com a comunidade, com as famílias e com toda rede de parentesco firma as gerações em comunicação, e, na relação com o outro coloca as crianças em contato com os saberes e fazeres construídos pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos individuais e coletivos.

A interação entre gerações mais velhas e as mais novas não é um quesito restrito às Escolas de Samba, porque está presente nas comunidades relacionadas. Nelas, os moradores mais antigos igualmente primam pela memória e atuam aos mais novos. As relações intergeracionais evidenciam a importância das gerações mais antigas para as organizações locais e a “vida cultural e social” da comunidade [...]. (PINHEIRO, 2019, p. 181) Grifos do autor

Nessa condição geracional e comunitária configura-se a relação das crianças na Escola de Samba, os saberes e conhecimentos construídos em especial pela troca de experiências, sobretudo pela manutenção de uma tradição, passada entre as gerações pela oralidade. É pelo *contar sobre como era antigamente* que os conhecimentos em torno dessa tradição são repassados, e isso remete pensar sobre esse aspecto, o qual vai ao encontro de como a experiência também se configura.

Retomo por Benjamin (2002)<sup>86</sup>, a experiência como um problema vindo do conflito geracional, em que o autor estabelece uma certa crítica aos adultos que subestimam a capacidade dos mais jovens e das crianças. A experiência aparece para Benjamin (2002) como sinônimo da máscara do adulto, como o evangelho do filisteu: “em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se experiência” (BENJAMIN, 2002, p. 23), assim, por sua vez supõe para esses homens que acreditam já ter experimentado tudo, sejam desmascarados.

Na década de 1930, Benjamin apresenta em dois ensaios que reafirmam o conceito de experiência - *Experiência e pobreza* e *O narrador*, em ambos<sup>87</sup> a relevância da experiência e da oralidade na configuração humana. Apresentando de um lado o definhamento da experiência na modernidade, e de outro, a necessidade de sua reconstrução.

Segundo Gagnebin (2011, p. 09),

[...] de um lado, demonstra o enfraquecimento da Erfahrung no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a “Erlebnis”, experiência vivida, característica de um indivíduo solitário, esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comum, malgrado a desagregação e o esfacelamento social.

Benjamin indica um enfraquecimento da experiência no mundo moderno, tornando-se cada vez mais escassa na modernidade. Nesses ensaios Benjamin aponta a transmissão da experiência como atribuição de autoridade aos mais velhos e constata que tais ações da experiência estão em baixa.

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 114).

---

<sup>86</sup> Texto “Experiência e pobreza” escrito em 1913 indica, inicialmente, a importância desse conceito.

<sup>87</sup> Sugiro a leitura dos ensaios. Disponíveis em:

BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Benjamin explica o quanto a experiência perdeu seu significado a partir das barbáries do mundo como as guerras mundiais, e considera que as nefastas consequências da primeira guerra mundial evidenciam ainda mais o declínio da experiência.

Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (BENJAMIN, 1986, p. 114-115).

Segundo as colocações de Benjamin, se estamos expropriados de experiência, entendendo como o que nos vincula ao passado e ao patrimônio sócio histórico e cultural, resta-nos assumir a pobreza que não é mais privada e sim de toda a humanidade. E ao assumir a pobreza, Benjamin aponta que o resultado é uma nova barbárie.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um novo e positivo conceito de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a esquerda nem para a direita. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábua rasa. (BENJAMIN, 1986, p. 116).

Para tanto, ainda ao assumir essa pobreza, Benjamin indica: não significa que os homens aspirem novas experiências, mas o contrário, significa que aspiram libertar-se de toda experiência, ou seja, “aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.” (BENJAMIN, 1986, p. 118). Benjamin menciona sobre um possível cansaço resultante de uma overdose de cultura onde o sonho (que se desenvolve nas fantasias da indústria de entretenimento, veiculados pelos meios de comunicação) segue como elemento compensador da falta de ânimo cotidiano. Não são os “homens ignorantes ou inexperientes” (p. 118), apenas eles “devoraram tudo, a cultura e os homens, e ficaram saciados e exaustos. Vocês estão todos tão cansados — e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples, mas absolutamente grandioso!” (BENJAMIN, 1986, p. 118). Pois bem, com o abandono das peças do patrimônio humano, segundo Benjamin, ficamos pobres restando-nos, portanto, uma nova barbárie que, assumida, a humanidade possa perceber as grandes perdas e sobreviver a cultura.

No ensaio “O narrador”, Benjamin (1987) retoma o conceito indicando a experiência cada vez mais insuficiente na modernidade, justamente pelo o que aponta acerca da

incapacidade das pessoas em narrar acontecimentos, minimizando a memória coletiva. Tornando a experiência cada vez mais individual, uma experiência vivida, isolada. Benjamin (1987) mostra um declínio sobre a narrativa na modernidade capitalista que incide no momento em que a experiência coletiva (*erfahrung*) se enfraquece e abre espaço para a experiência solitária (*erlebniz*).

Benjamin (1987) aponta a presença do narrador e sua distância entre nós – “por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato, presente entre nós, em sua atualidade viva, ele é algo distante e que se distancia ainda mais.” (p. 198) E o que nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação é uma experiência quase cotidiana, cuja arte de narrar está em extinção. Nesse pensar, as pessoas que sabem narrar devidamente são cada vez mais raras e isso se explica pelo fato de que as ações da experiência estão em baixa. Então, as melhores narrativas escritas seriam “as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Esses narradores dividem-se em dois tipos: o narrador que vem de longe (figura do marinheiro comerciante) e o narrador que vive sem sair de seu país, e conhece bem a tradição (figura do camponês sedentário). No entanto, Benjamin (1987) lembra que a extensão real do reino narrativo só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos.

O senso prático é mais uma das características de muitos narradores natos. Para Benjamin (1987), a verdadeira narrativa tem sempre em si, uma dimensão utilitária que pode incidir em um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Ou seja, o narrador é um homem (ou mulher) que sabe dar conselhos. Ainda, ao falar sobre o narrador, seu ofício, sua ligação com o trabalho manual, o autor lembra a importância da sabedoria, e principalmente, o quanto esse conceito está desaparecendo: “Se dar conselhos parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.” Sob esse prisma, “A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Benjamin destaca dois indícios da evolução que culminarão na morte da narrativa: o romance e a informação. O romance, diferente da narrativa, está ligado ao livro. Ele não procede da tradição oral nem a alimenta. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Com a consolidação da burguesia passa a se destacar uma forma de comunicação que nunca havia influenciado decisivamente a forma épica e é tão estranha a narrativa como o romance, que se trata da informação ameaçadora e provoca uma crise no

próprio romance. Diferentemente da narrativa, cujo saber vem de longe, a informação pede uma verificação imediata, ou seja, só tem valor no momento em que é nova. Benjamin (1987) considera que, na narrativa o leitor é livre para interpretar a história como quiser, e o episódio narrado atinge uma amplitude inexistente na informação. Por isso, a narrativa diferente da informação que só tem valor no momento quando nova, não se entrega, conservando suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Nessa direção, a narrativa aproxima-se da noção de experiência no sentido de não estar pronta, ou seja, de precisar de interpretação.

Na conceituação de Benjamin (1987), a narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, e o narrador deixa sua marca na narrativa contada. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório e sim, mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, imprimindo-se na narrativa a marca do narrador. A relação entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. E aqui, diria que estaria o interesse das crianças na Escola de Samba em ouvir sobre os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos, o interesse em conservar a tradição. Assim, Seu Terry contava como era no seu tempo, contava como a dança do casal acontecia, e por essa narrativa traz sua memória, seu conhecimento e sua experiência nos traços da dança, transmitidos e resguardados entre os sujeitos participantes dessa relação. A relação entre quem conta e quem ouve.

No entanto, se essa ideia de conservação existe, também é importante levar em conta que a tradição passada e a experiência transmitida não ocorrem de forma estática, pelo contrário, acontece em movimento, e cada um (narrador e ouvinte) imprime sua marca. Na narrativa, na relação entre narrador e ouvinte, quem ouve colocará posteriormente sua marca na narrativa ao recontá-la. A respeito dessa noção de conservação Benjamin (1992) escreveu que:

Raramente alguém se deu conta de que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é o interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte despreocupado é de grande importância assegurar-se que é capaz de o reproduzir. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente graças a uma vasta memória abrangente a épica pode, por um lado, apropriar-se do curso das coisas e, por outro, aceitar o seu desaparecimento, fazer as pazes com o poder da morte. (BENJAMIN, 1992, p. 42)

Quando Sandra descreve o que lhe contou seu pai (Seu Terry), ela está imprimindo a sua marca, está recontando uma história e transmitindo os conhecimentos narrados pelo Seu Terry, traduzindo ao mesmo tempo uma experiência que viveu.

*E dali por diante eu passei a anotar tudo que ele me falava. Tudo, tudo! Eu comecei a perguntar para ele como eu ia estar dentro de um projeto se eu só sei uma noção do que é ser mestre sala porque meu pai era mestre sala, e a porta bandeira? A gente começou assistir mais carnaval. A referência foi Rio de Janeiro. Foi também falar com a Telma, conversar com ela que era a primeira porta bandeira da escola. E dali de um ano para o outro, de um carnaval para o outro esse amor foi crescendo, foi crescendo. Chegou na época de 2007 para 2008 ele me passou esse legado: “filha, a partir de agora você assume esse projeto, eu vou estar só observando, aí você vai levar esse projeto”. Porque a gente tinha o primeiro casal, o segundo e o projeto, e quando chegava metade do ano ele, ficava mais com o primeiro e aí ele vinha pro projeto, ele vinha todas as aulas, todos os ensaios ele vinha, mas ele vinha mais para ser um orador assim, para falar contar as histórias [...] Mas isso foi me deixando com cada vez mais medo porque eu estava junto com ele, aí quando ele falou assim “agora você vai caminhando”. Quando eu comecei a assumir em 2007 foi outro presente divino, porque eu acho que eles me ajudaram mais do que eu ajudei eles, eu fui aprendendo mais com eles, eu tive que ir vendo muitos vídeos, muita pesquisa para saber o que era isso o que era aquilo. Fui aprendendo com ele (Seu Terry), tudo que eu anotava eu ia perguntado para ele, tudo que ele falava eu anotava. Ele me dizia “daqui a pouco o pai vai se aposentar e tu vai levar, o que eu queria fazer pela minha escola eu já fiz, esse projeto, espero que ele fique para toda a vida, espero que eu passe, que você passe, que outras pessoas”. E hoje, hoje com a falta dele, eu não vejo isso como um dever, eu tenho um orgulho imenso de agora estar nessa liderança do primeiro casal, segundo casal e desse projeto. Porque, eu não tinha noção desse amor dele, e eu percebi isso vivendo esse projeto, vivendo isso a cada dia com essas pessoas, com essas crianças, de perguntar, de falar, de querer saber. Hoje eu entendo esse amor dele. Hoje eu entendo! E me faz lembrar muitas histórias que ele contava para a gente, para as crianças, dessa empolgação, dessa vivência, das escolas, do carnaval. Estar hoje a frente desse projeto é como se tivesse dando um outro presente, dando um outro filho para meu pai. Porque ele fazia desse projeto um filho. Ele criou esse filho e a gente está dando continuidade. Eu espero estar fazendo um belo papel a frente desse projeto, ajudando muito na continuação dele, ajudando muito na continuação dessa escola, porque eu acho que hoje esse projeto abriu portas, abriu muitas portas, já passaram mais de 70 crianças desde 1996. Passou muita gente, muita gente que já está em outras escolas. Ele se orgulhava muito de saber disso. Porque é difícil de montar um projeto e eles continuarem na Escola de Samba, e tem muito potencial aqui dentro. Então ele sempre falava “o importante disso tudo, quem sabe, não é tentar colocar para desfilar só para o Copa Lord, mas que você possa criar esse caminho, que você possa levantar essa bandeira de ser mestre sala e porta bandeira, que você possa ter esse amor, que é um legado maravilhoso carregar o pavilhão de uma Escola de Samba”. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Para Benjamin (1987, p. 221), “o narrador figura entre os mestres e os sábios”. Isso pelo fato dele saber dar conselhos, não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Isso porque ele pode recorrer o acervo de toda uma vida. “Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”. Nessa direção “o narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.” (BENJAMIN, 1987, p. 221).

No entanto, partindo dessa caracterização, pelas considerações de Benjamin, tanto a experiência como o narrador encontram-se em extinção, justo pelo motivo de o território que

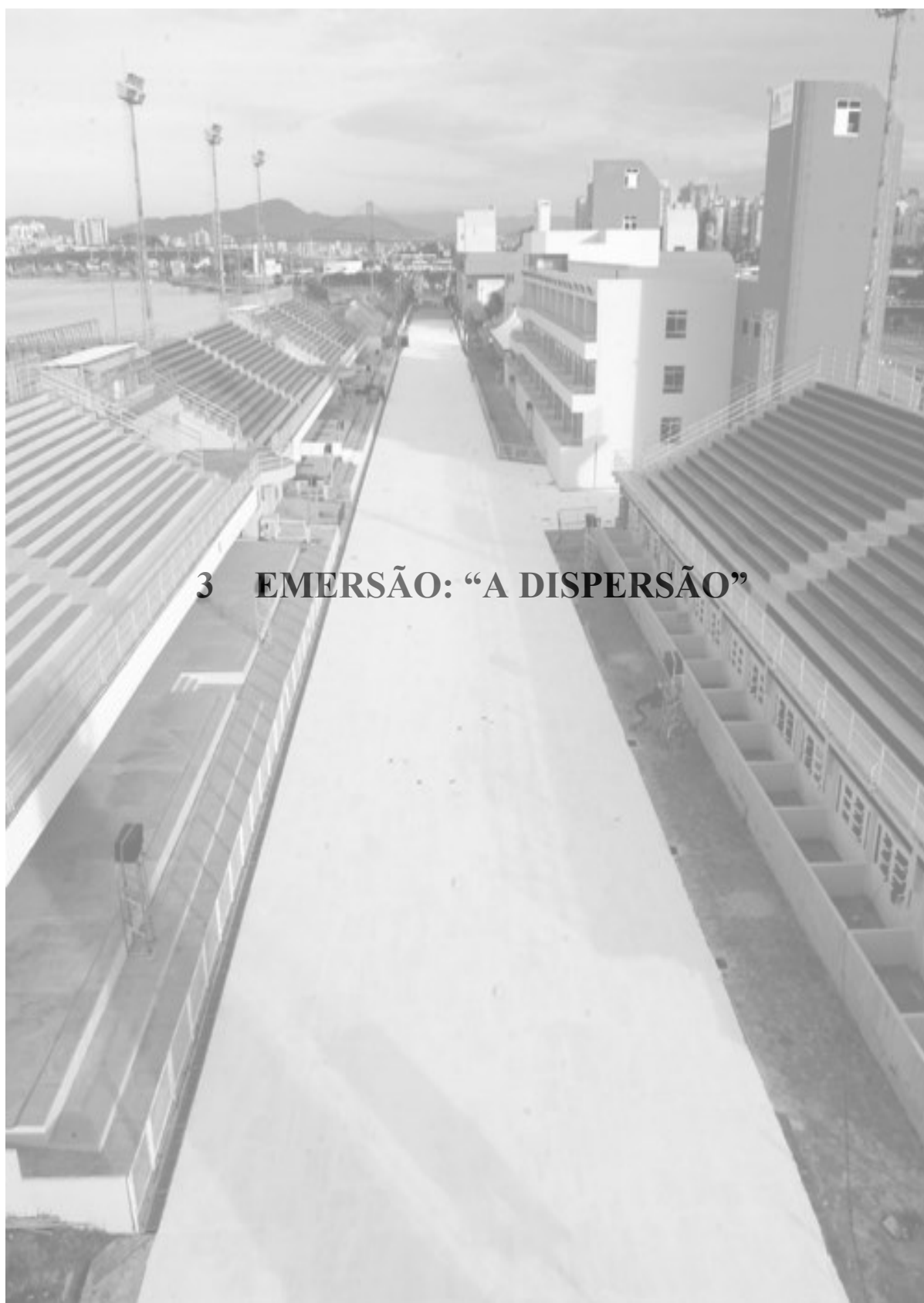
habitavam já não existir mais (o meio artesanal de produção dos meios de vida), o qual é tomado pelo aceleramento que caracteriza a vida contemporânea.

Seu Terry constituiu-se num narrador sobre a arte da dança do casal, um narrador que viveu, experienciou e criou caminhos para outros adquirirem esse conhecimento, passado pela oralidade, pela memória coletiva num contexto sociocultural determinado, o Morro da Caixa.

Nessa perspectiva, as palavras de Pereira (2012a) ao referir a experiência em Benjamin, tornam-se pertinentes de serem apontadas aqui, pois a autora evidencia ser fato que, a experiência será sempre subjetiva – porque sempre singular para quem a viveu e “somente este poderá falar dela ‘de dentro’, conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou.” (PEREIRA, 2012a, p. 44). Grifos da autora. Entretanto, ao ser comunicado, o sentido da experiência torna-se pleno, sendo no outro – entendido como aquele para quem se narra a experiência – a narrativa floresce. Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência.” (PEREIRA, 2012a, p. 44). Grifo da autora

O marcador dessas relações geracionais, proporciona a constituição de infâncias que se tecem entre os mais velhos e os mais novos, conhecimentos repassados pela oralidade e demarcados por uma ancestralidade, aspecto forte na cultura negra. Em que, na sociedade tradicional africana, o velho possui um valor único, transmitindo pela oralidade a cultura e a sabedoria local e popular. E nesse sentido, segundo Amadou Hampaté-Bâ, “tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos.” (2010, p. 169).





### 3 EMERSÃO: "A DISPERSÃO"

Figura 22: Registro fotográfico de campo – 04/10/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Deixe-me ir  
 Preciso andar  
 Vou por aí a procurar  
 Rir pra não chorar  
 Se alguém por mim perguntar  
 Diga que eu só vou voltar  
 Depois que me encontrar  
 (CANDEIA FILHO, 1976)<sup>88</sup>

Esta seção denominada *Emersão*, configura-se no terceiro bloco da pesquisa.

Aqui a *emersão* toma também a dimensão que se refere ao movimento de dispersão no desfile das Escolas de Samba, momento em que o desfile acaba! A escola sai da avenida, mas as pessoas não se descolam da escola, trata-se de uma interrupção, ou de um fechamento de um trabalho realizado durante aquele ano para o carnaval. Mas, as pessoas voltam, seja no dia da apuração e se a escola ganhar voltam no desfile das campeãs, ou voltam daqui alguns meses para os preparativos do próximo carnaval. É nesse sentido que emprego esse termo, numa analogia das pessoas que finalizam um trabalho, mas que retornam àquele lugar. Um retorno relacionado com as relações estabelecidas, com afetos e com um movimento comunitário que envolve uma cultura, a do carnaval.

---

<sup>88</sup> Canção: Preciso me encontrar

A *emersão* aparece aqui no sentido de evidenciar os materiais de pesquisa, colocando-os agora na relação com o campo, fazendo com que o campo permaneça vivo na pesquisa mesmo com um distanciamento neste momento da investigação, onde outros fatores precisam ser analisados. No entanto, permaneço com a ideia de interrupção mais não de término, voltando ao campo sempre que necessário, ou mesmo quando não for necessário para a pesquisa, mas sim, para mim e para os sujeitos desta.

Dessa forma, apresentarei neste terceiro bloco do trabalho aspectos sobre o meu retorno ao campo, a Escola de Samba Embaixada Copa Lord, o que se deu no segundo semestre de 2018 até o carnaval de 2019. Um retorno visando agora encontros mais pontuais com os interlocutores da pesquisa. A ideia central desse movimento é refinar os dados já recolhidos da pesquisa juntamente com os sujeitos no campo, as crianças e os adultos. E promover uma devolutiva do material etnográfico da pesquisa (notas de campo, fotos e vídeos) em processo e não somente na terminalidade do trabalho.

Para isso, retorno para a Escola de Samba na intenção de encontrar as pessoas e conversar mais com elas, colocando-as a par do que escrevia sobre aquele lugar e suas práticas, sobre eles a partir das minhas primeiras percepções e através dos nossos encontros no período de imersão em campo. Desse modo, meu intuito foi conferir com elas se meu ponto de vista estava indo ao encontro da essência do que eles realmente faziam nesse lugar, ou seja, colocar o meu ponto de vista em diálogo com os pontos de vistas dos sujeitos.

Então, este bloco consiste em registrar o momento de saída, mas também de retorno, confirmando o aprimoramento dos materiais da pesquisa (primário e secundário), e também em apresentar como chego e qual caminho tomado para a nucleação dos dados etnográficos que evidenciaram, neste bloco, a organização dos processos educativos na Escola de Samba e como se configura a relação educativa com as crianças.

### 3.1 EMERGIR DA PESQUISA

E então, eu saio da pesquisa, mas, não saio do campo!

Emergir na pesquisa etnográfica, para mim, não significa de forma alguma sair, e sim por um campo semântico “produzir ou trazer à tona aquilo que estava submergido” e por um

campo lexical, como verbo transitivo “fazer surgir, aparecer; surgir; manifestar”<sup>89</sup>. Por isso, escolho esse termo para definir e desenhar este momento da pesquisa.

As relações foram construídas e instituídas nesse e por esse campo, e somente isso já seria motivo suficiente para que eu não saísse desse lugar, no entanto, outros fatores fazem-me retornar, ou permanecer.

*Então volto ao campo, ou talvez nem o tenha deixado, mas, o carnaval em Florianópolis (e talvez em outros lugares sejam assim também) tem uma particularidade que se refere à sua própria temporalidade. Pois após o “desfile” que é o “auge” das Escolas de Samba, há um período em que as escolas pouco ou praticamente não se movimentam. Período esse que geralmente vai desde a finalização do carnaval daquele ano até meados de julho ou agosto do mesmo ano. Nesse período de “recesso” das Escolas de Samba estive em contato com algumas pessoas, principalmente com Sandra e Cinthia (coordenadoras dos projetos mirins). Nós falávamos com periodicidade... onde elas iam me deixando a par da movimentação ou não movimentação da escola. Recebo em maio uma mensagem de Cinthia me avisando de uma possível festa de lançamento do enredo que aconteceria em junho, mas que não ocorreu conforme a escola previa, acontecendo somente agora em início de agosto. Sendo que uma semana antes, Sandra me envia uma mensagem também me comunicando do início do projeto dos casais de mestre sala e porta bandeira mirim. Na mensagem ela então me avisa que iniciariam dia 7, hoje, me convidando a retornar com a pesquisa caso eu assim desejasse. Era meu interesse retornar, não especificamente com a pesquisa e com as observações (que em certa medida já dei conta na última imersão entre ano passado e início deste ano), mas pretendia retornar ao campo quando as crianças também retornassem ao projeto, pela proximidade que estabeleci com esse campo e com esses sujeitos... Para que esse “laço” se mantivesse, e por um desejo meu de “ainda” querer saber um pouco mais sobre esse lugar. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Após finalizar, mas não concluir minha imersão no campo com o término do carnaval de 2018, retornei para as notas de campo e percebi alguns pontos nos quais eu gostaria de olhar mais pontualmente, ou seja, voltar para esse campo com um olhar situado em alguns aspectos e elementos específicos, e pelo desejo e necessidade de conversar mais com as pessoas envolvidas na pesquisa (adultos e crianças). E, também, pela vontade de permanecer nesse lugar pelas relações que construí, pelos afetos e pelo desejo das pessoas de me terem ali, expressado quando me convidavam ou não me deixavam esquecer de quando teria alguma atividade relacionada ao projeto mirim e às crianças ou quando teriam ensaios.

Como mencionei, em várias passagens de minhas notas de campo, as observações fizeram-se muito mais pelo silêncio do que pelas falas dos sujeitos, compondo-se em compreender as relações e dinâmicas por outras ordens, por outras formas comunicacionais,

---

<sup>89</sup> Dicionário *on line*, disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: 22 mar 2019.

sobretudo pelo corpo. Então, quando falo de silêncio refiro-me à um silêncio das vozes e não um silêncio do corpo e nem do lugar. Ou seja, entre o barulho (som) desse lugar, é que as vozes eram silenciadas, mas ao mesmo tempo outras formas de expressão fizeram-se potencialmente presentes nesta Etnografia. Por isso, digo do meu desejo em retornar para ouvir mais as vozes desses sujeitos, desse lugar, e de porte do material de pesquisa e dados recolhidos (notas de campo, registros fotográficos e filmicos), retornar para refiná-los conjuntamente com os sujeitos da pesquisa.

Esse momento constituiu-se, resumidamente, em olhar para o que eu tinha e tomando isso como ponto de partida, localizar outros pontos para então verificar com os sujeitos em campo se as minhas impressões e descrições sobre suas ações e práticas estavam próximas do que realmente faziam. Esse movimento de pesquisa consistia em olhar os dados e as escolhas delineadas no percurso dos dois primeiros blocos da pesquisa (*inserção e imersão*), para então mapear o que eu trazia, verificar o que ainda precisava, para assim, retornar ao campo.

Portanto, mais uma vez o campo confrontava-me a pensar metodologicamente quais caminhos tomar. E foi esse um dos motivos pelos quais escolho retornar, numa terceira entrada ao campo, compondo o terceiro bloco desta pesquisa, para aprofundar/refinar questões que apareceram nas notas de campo.

Para tanto, esse retorno ocorre com o propósito de adensar minhas observações e descrições levando-as às crianças e também aos adultos, a fim de, conversar mais pontualmente com os sujeitos que se tornaram os interlocutores da pesquisa, considerando o material primário para um aprofundamento. Entendendo que, as notas de campo trataram do meu olhar, da minha posição de pesquisadora nessa relação, uma posição não somente territorial, mas também epistemológica. Quando olho, olho por lentes que são minhas; quando registro, registro escolhas que também são minhas em grande medida, por mais que o campo também me coloque as suas forças. Nesse sentido, cabe considerar que o campo é o lugar de pesquisa para nós pesquisadores, onde desafiamos nosso olhar e compomos nossos dados de pesquisa, porém, para as pessoas que lá estão (os sujeitos da pesquisa), o campo compõe a vida delas, ou seja, é a própria vida das pessoas.

A observação e posteriormente o registro dos fatos, práticas e ações dos sujeitos no campo foram interpretações. E, colocá-las na relação com os sujeitos da pesquisa implica um outro movimento para a Etnografia que é justamente escutar esses sujeitos por minhas descrições e registros, para então, criar as condições de nucleação dos dados por um

deslocamento que é a possibilidade de transformação de um outro momento na pesquisa pelo conhecimento produzido nela. Levando em conta que, na Etnografia, em cada lugar/contexto a nucleação dos dados ganha um agenciamento diferente, partindo do já afirmado aqui, é o campo que determina a pesquisa etnográfica.

*Chego à quadra da mesma forma que chegava em minhas outras entradas em campo... Subo a Rua Major Costa de carro, estacionando em frente à quadra, onde já avisto o fusca azul de seu Berto o qual está na porta conversando com uma mulher. Entro e cumprimento eles. Ao entrar, Sandra e Diego já estão com as crianças sentadas em um círculo de cadeiras próximo ao palco da quadra. Avisto uma outra mulher que eu não conheço. Já as crianças, são minhas conhecidas, todas já participantes do projeto. No entanto, não estão todas presentes hoje... Estão ali: Malu, Thais, Nicole, Pytter e Gui. Logo que entro, eles me olham sorrindo. Cumprimento todos e eles me dão boas vindas, então me sento junto deles na roda. Sandra continua o que estava falando... Falava sobre o projeto e seus rumos, o que estavam pensando para melhorar, da necessidade de conseguirem trazer mais crianças para o projeto e que estavam pensando em estratégias para isso. A moça que estava na reunião também fala que precisam se organizar mais, tentar conseguir recursos para o projeto, e fala sobre fazerem uma festa para arrecadar fundos para ele já que a escola não consegue ajudar financeiramente para a manutenção do mesmo. Sandra menciona da importância do projeto e de se ter “catalogado” quem são as crianças, como uma ficha de cada um. Pois, segundo ela já passaram cerca de 70 pessoas pelo projeto nesses 22 anos de existência dele e eles gostariam de ter isso registrado. Ela trata isso como um importante dado, pensando que dali saíram muitos casais que hoje dançam em outras escolas também. E eles, se orgulham muito quando falam disso, de que formam casais para a própria escola, mas que também formam crianças que mais tarde “têm a oportunidade” de serem contratadas por outras agremiações. Sandra me chama para falar e eu me aproximo ainda mais na roda com elas, e ela me pede para falar mais da pesquisa, como está... Assim, eu aproveito para situar a pesquisa, explicando para as crianças como seria a minha entrada agora nesse semestre com eles. Sigo contando o que tenho feito depois do carnaval, e que agora eu estaria ali para ouvir um pouco mais deles, e da minha necessidade de conversar mais com eles, conhecer um pouco mais sobre cada um a partir daquilo que fui registrando e descrevendo sobre eles e suas práticas na Escola de Samba. Falo que eu gostaria de conversar com eles se assim eles consentissem claro. Todos nesse momento me fazem com a cabeça positivamente sorrindo, e Sandra intervém falando que acha muito importante esse processo de eu voltar e conversar com as crianças, se colocando à disposição também para o que eu precisar. Eu ainda localizo para as crianças e os adultos que eu estaria vindo agora aos ensaios de forma mais pontual, para fazer alguns registros, mas ainda usando a câmera. E eles novamente sinalizam que sim e aceitam prontamente que minha presença continuasse entre eles. Observo que todos eles deram uma boa “crescida”, e comento isso brincando com eles... “nossa como cresceram hein” ... eles riem e Sandra diz que “realmente deram uma boa esticada de tamanho”. A moça que estava hoje e que eu não conhecia é Roberta, nora de seu Terry e cunhada de Sandra. Ela passará este ano a auxiliar Sandra na organização e nas questões mais “administrativas” do projeto. Roberta fala que precisam organizar mais o projeto, bem como divulgar ele em redes sociais por exemplo, pois hoje, as redes sociais ajudam, segundo ela, a conseguirem também recursos e pessoas que queiram ajudar ou mesmo patrocinar. Fico conversando com ela enquanto as crianças se arrumavam para iniciar o ensaio. Eu primeiro pergunto o seu nome e digo que não me recordo dela, então que ela me conta que estava chegando de forma mais efetiva este ano para ajudar no projeto. Me diz que sempre participou da escola, mas não diretamente, mas que agora, e após a morte de seu Terry ela sente que deve isso a ele. Roberta faz parte de um projeto social que tem*

*como objetivo promover e ajudar outros projetos. Assim, ela me explica que já tem um pouco de experiência nesse setor social e que, por trabalhar em área administrativa e de gestão de negócios ela já conhece alguns caminhos. Diz ainda que é justamente isso que falta nas Escolas de Samba hoje, em sua opinião, falta gestão, planejamento e organização. Roberta me fala um pouco das dificuldades que eles encontraram em manter projetos como este dos casais de mestre sala e porta bandeira entre outros hoje nas Escolas de Samba, e que ali na Copa Lord isso só se manteve pela força e “amor” de pessoas envolvidas, e cita o seu Terry (fundador do projeto e seu sogro), que mesmo diante muitas dificuldades e embates ele resistiu e manteve o projeto, mesmo muitas vezes tirando do seu próprio bolso para fazer as roupas das crianças. Ela me relata algumas situações, que eu até já conhecia por também estar envolta nesse lugar das Escolas de Samba, mas que ao mesmo tempo não me sinto autorizada a estar expondo aqui. Pois, nossa conversa foi se delineando de forma informal, e também num tom de desabafo dela. Onde na fala fica claro os embates que também ocorrem nesse contexto e que atingem diretamente alguns setores fragilizando e atividades dentro das Escolas de Samba. Quando as crianças começam a ensaiar Roberta me diz “vou te deixar agora fazer teus registros”. Então eu pego a câmera e vou para perto das crianças. (Nota de campo, 07 de agosto de 2018)*

Por essas vias é que retorno ao campo, movida pela minha vontade de manter a proximidade e também sendo convidada pelos próprios sujeitos a retornar e manter-me nesse lugar, e por onde agora delineio o aprimoramento daquilo que já havia se constituído em material de pesquisa no momento de *imersão*, para agora, chegar numa aproximação de nucleação dos dados etnográficos que serão tratados a seguir.

### 3.2 O APRIMORAMENTO DO MATERIAL PRIMÁRIO NA RELAÇÃO COM O CAMPO E COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Inicialmente, nos dados encontrados através do processo de localizar o lugar das crianças no contexto das Escolas de Samba (primeiro bloco), verifiquei as formas de inserção e participação destas, constituindo-se em princípio de um *material primário* dentro da pesquisa. No entanto, o campo lançou-me para o adensamento e outras questões apareceram no momento em que mergulhei pela imersão nesse contexto (segundo bloco). Portanto, o que vem com o campo, através da minha entrada nos projetos mirins da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, promove um adensamento do meu olhar sobre o lugar, e pelas vias relacionais estabelecidas, em particular no segundo bloco (imersão), foi tornando o material inicial de mapeamento em um *material secundário* na pesquisa. É justamente porque o campo ganha esse

adensamento pela imersão, aproximação e em âmbito local, faz com que eu perceba outros aspectos, elementos e núcleos, que emergiram como *materiais primários*.

Dessa forma, chamo de material primário aquele construído efetivamente no segundo bloco da pesquisa, no momento da imersão, através da minha entrada na Escola de Samba Embaixada Copa Lord e da aproximação aos projetos mirins (vale destacar que só foi possível chegar até esse movimento, através da inscrição inicial de localização num âmbito global no carnaval feito no primeiro bloco). São, portanto, justamente as notas de campo, os registros fotográficos e filmicos elaborados e organizados durante esse período com as crianças que constituíram esse *material primário*. Já o *material secundário* considere todos os antecessores, ou seja, tudo que foi construído para delimitar o campo nesse âmbito local, sobretudo no primeiro bloco da pesquisa com o levantamento das bibliografias e o mapeamento geral de localização das Escolas de Samba e das crianças no contexto de Florianópolis/SC.

Pensando na forma como esses materiais foram constituídos em dados de pesquisa na Etnografia, destaco as considerações de Pratt (2016, p. 69) quando indica: “o trabalho de campo produz um tipo de autoridade que se ancora, em larga medida, na experiência subjetiva e sensorial.” Sendo a escrita etnográfica, a principal fonte de dados do campo do pesquisador que faz uma Etnografia, por onde, segundo Pratt, as narrativas pessoais são um componente da Etnografia que “desempenham o papel crucial de ancorar a descrição na experiência pessoal do trabalho de campo, experiência esta intensa e fonte de autoridade.” (PRATT, 2016, p. 68). Então,

Para mim, é muito claro que a narrativa pessoal persiste na escrita etnográfica, lado a lado com a descrição objetificadora, porque ela realiza uma mediação em uma contradição, interna à disciplina, entre autoridade pessoal e científica, uma contradição que se tornou particularmente aguda desde o advento do trabalho de campo como uma norma metodológica. (PRATT, 2016, p. 68)

Tratando da autoridade etnográfica, nesse mesmo sentido, James Clifford (2014) enfatiza que a Etnografia está imersa na escrita.

Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade. Essa estratégia tem classicamente envolvido uma afirmação, não questionada, no sentido de aparecer como a provedora da verdade no texto. (CLIFFORD, 2014, p. 21)



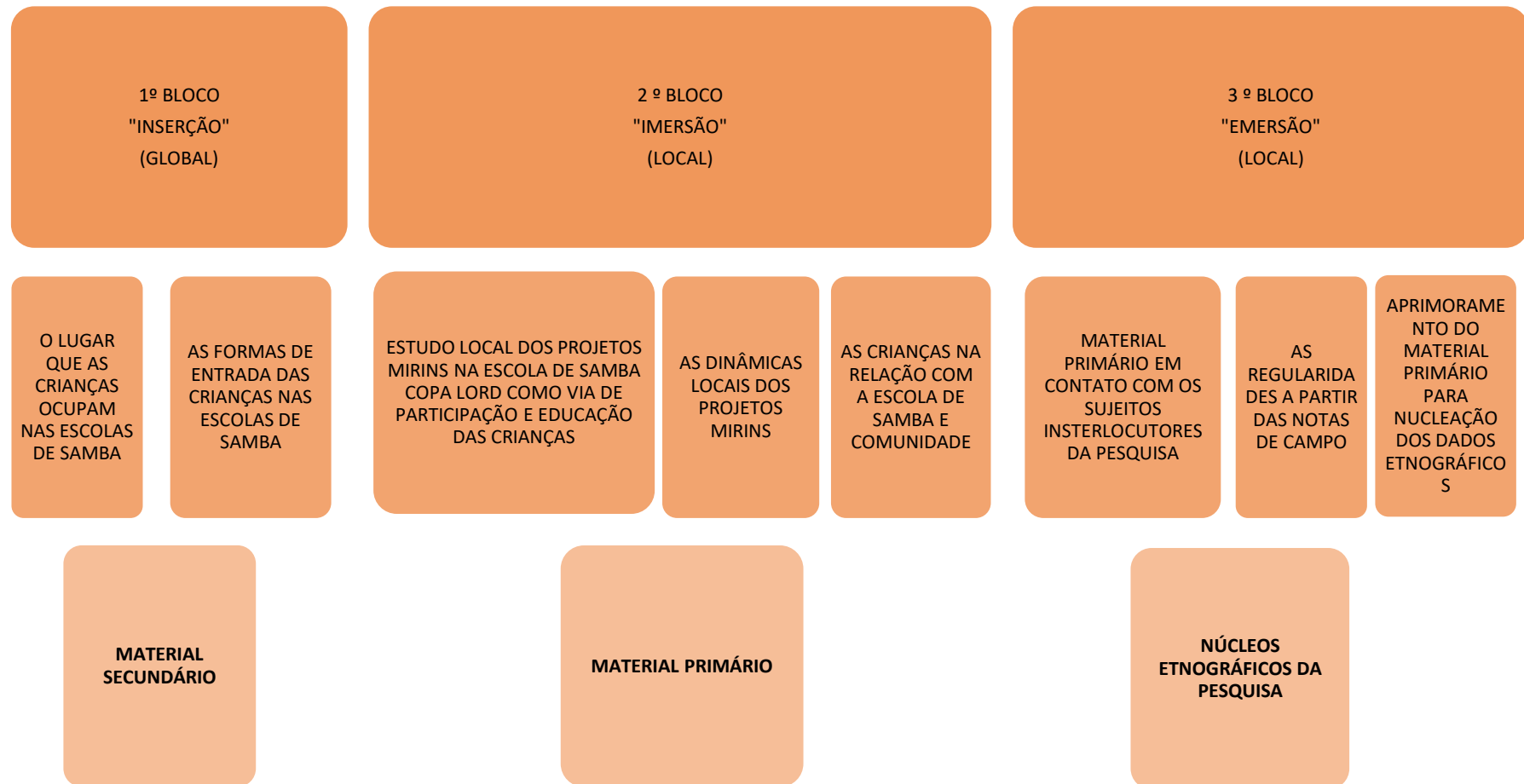
Dessas considerações compoem o material de pesquisa (sobretudo formado pela escrita etnográfica), entendendo comportar elementos efetivos para o processo de nucleação dos dados da pesquisa, os quais emergem dessa experiência. Nesse sentido, segundo Tyler (2016) a experiência do etnógrafo “diz respeito a alguma coisa anterior já que a Etnografia é, no mínimo, um registro dessa experiência”, e o autor destaca ainda que ela não é somente um registro da experiência, mas é “[...] o meio da experiência. Aquela experiência que se torna experiência na escrita etnográfica”, assim, “a experiência era a etnografia.” (TYLER, 2016, p. 202).

Através da nucleação dos dados, confrontados pelos próprios sujeitos da pesquisa, fiz um exercício de como lidar com o agenciamento dos saberes dessas pessoas. Dessa forma, a Etnografia foi construída por esse caminho, e os núcleos que surgiram, buscaram revelar e evidenciar os saberes locais, trazendo luz aos conhecimentos das crianças e adultos desse contexto. Buscando os sentidos que isso produzia em mim, enquanto pesquisadora, para localizar uma melhor forma de descrever e escrever sobre esse outro.

Não precisamos de uma teoria das epistemologias nativas ou de uma nova epistemologia do outro. Devemos ficar atentos à nossa prática histórica de projetar nossas práticas culturais sobre o outro; na melhor das hipóteses, a tarefa é mostrar como e quando e através de quais meios culturais e institucionais outros povos começam a reivindicar a epistemologia para si mesmos. (RABINOW, 2016, p. 332)

Para elucidar as escolhas tomadas no caminho da pesquisa e de que forma foi disposto esse processo, organizei o quadro a seguir, onde indico visualmente de que forma os materiais primários e secundários emergiram e localizaram-se no processo da pesquisa de campo, e indico como a pesquisa foi estruturada, uma estrutura que parte da organização do próprio campo.

Figura 23: Desenho da pesquisa na localização dos materiais primários e secundários



Fonte: diagramação elaborada pela pesquisadora, 2019.

Sendo o material primário tudo que emerge do campo, no movimento da Etnografia o material primário não permanece como primário até o final, remodela-se. Prova disso é o primeiro bloco (primeiro momento da pesquisa), no qual o que eu tinha enquanto dados estava para a pesquisa enquanto material primário. Nesse sentido, os materiais bibliográficos (fontes históricas sobre o carnaval, levantamento de bibliografias - teses e dissertações) sobre a temática e que fizeram uma localização sobre *o lugar que as crianças ocupavam no contexto da Escola de Samba* e o mapeamento etnográfico sobre as formas de inserção das crianças nas Escolas de Samba de Florianópolis/SC (uma localização global no carnaval para localizar as crianças), nesse primeiro momento faziam-se materiais primários. No entanto, após a minha segunda entrada em campo, pelo segundo bloco, passa a ser um material secundário e o que encontrei por uma localidade em minha imersão na comunidade da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, passa a ser o material primário na pesquisa. Dessa forma, são as notas de campo, entrevistas, registros filmicos e fotográficos, construídos do meu encontro com as crianças e adultos desse lugar, sobretudo pelas dinâmicas locais dos projetos mirins vinculados à escola, que me fizeram conhecer mais sobre o lugar e sobre os sujeitos, as quais tornaram-se os interlocutores da pesquisa. São esses dados que emergem na pesquisa como material primário. Os quais me fizeram chegar, então, ao terceiro bloco, em que se forma pelo aprimoramento dos materiais, onde retorno ao campo para colocar os dados em contato com os interlocutores da pesquisa a fim de mobilizar dados e interlocutores. Através das regularidades observadas pelos materiais primários e aprimoradas juntamente com as crianças e adultos em campo, constituí os núcleos partindo dos dados etnográficos.

Resumidamente, aquilo que era inicialmente primário tornou-se secundário após o segundo bloco, quando da imersão no campo, e o adensamento com o campo tornou-se mais efetivo pelas próprias especificidades do momento, no sentido de uma maior presença e regularidade nos encontros com os sujeitos, de um reconhecimento daqueles que seriam os interlocutores na pesquisa e pelo estabelecimento relacional com o lugar pesquisado. Dessa forma, tem-se como tratamento primário aquilo que é mais forte pelas regularidades do campo, e concentrou-se através dos dados obtidos pela imersão na Escola de Samba Embaixada Copa Lord.

E é pelo conjunto de materiais, que passo para a nucleação dos dados etnográficos a fim de um entendimento em torno de como se engendra a educação das crianças nas Escolas de Samba a partir da Etnografia feita na escola da comunidade do Morro da Caixa, mas que partiu

também de uma localização anterior, olhando para as outras escolas da cidade de Florianópolis/SC. De tal modo, a pesquisa reflete a questão dessa educação que toma uma amplitude para além do estudo em nível local, e coloca-nos a pensar a educação das crianças nas Escolas de Samba no plural, e ainda de como a educação atinge contextos outros de localização das infâncias.

### 3.3 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA

A educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza [...]. (FREIRE, 2003, p.40)

Figura 24: Registro fotográfico do campo – ensaio técnico em 28/01/2018



Fonte: arquivo de dados da pesquisadora, 2019.

Entendendo a educação inerente ao ser humano, enquanto sujeito social, destaco que,

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1984, p. 09).

Logo, a cultura é produzida pela educação e por ela é incorporada aos sujeitos, ou seja, é corresponsável para que os sujeitos apreendam a cultura construindo sentido nas experiências, tanto individuais como coletivas. A educação e a cultura estão, dessa forma, interligadas tendo em vista que os dois campos ocupam-se do ser humano.

Trago, para ampliar a discussão desta seção, um trecho da entrevista com a coordenadora do projeto mirim de casais, Sandra, cuja narrativa revela-nos como passou a fazer o trabalho com as crianças na Escola de Samba através do projeto mirim. Sandra conta como foi inserida por seu pai no projeto de casais, o que ocorre sem que ela esperasse por isso, ou ao menos imaginasse um dia fazer parte. Assim, depois que Seu Terry cria o projeto (como já apresentado em notas de campo anteriores), a sua vontade era que as crianças pudessem desfilar pela escola na avenida, ou seja, montar uma ala do projeto de casais mirins. Sandra conta que ele, já no primeiro ano de projeto, vai até a diretoria da escola solicitar a presença e a roupa das crianças no desfile oficial. O fato de levar as crianças para a avenida revela, já de início, uma preocupação com a participação efetiva delas, sendo que Seu Terry não se contentava em apenas criar o espaço da escolinha ou do projeto para ensinar a arte da dança, ele queria a oportunidade delas fazerem parte do momento mais esperado por qualquer pessoa que faz parte de uma Escola de Samba: o desfile.

*Ele foi na diretoria, ele disse do projeto, ela meio que aceitou, deu uma roupa acessível para as crianças desfilarem na época, e ele só queria que eles desfilassem, colocar essas 12 crianças para desfilar. E como sempre tem uma harmonia que toma conta né, e nesse ano eu estava tomando conta de uma outra ala na escola, que eu saía na harmonia, e eu estava lá na frente dessa minha ala tomando conta e ele chegou todo apavorado: “filha eu preciso que tu tomes conta dessa 12 crianças que são da escolinha de mestre sala e porta bandeira” e eu falei “pai eu não posso porque essa é minha ala, essa ala que eu tenho que tomar conta” e ele “não, não, eu já falei com a menina ali, falei que teve um problema que a menina que ia tomar conta lá não pode vir”, eu chamei ele no canto e falei “pai, eu não tenho noção, eu não sei o que eu faço, não sei o que o senhor quer que eu faça”, e ele “toma conta, só toma conta, olha eles que no final da avenida eu vou estar esperando por vocês”. E nessa época já tinha o primeiro casal, o segundo casal e o projeto que era o primeiro ano que ele tinha botado na escola. E eu fui né, com a cara e com a coragem, não gostando muito da ideia porque eu não tinha noção do que ia fazer ali. Ao caminhar a passarela e ver eles reunidos e o meu pai no meio deles, que na hora eu não tinha noção do que ele estava falando, mas eu estava chegando perto deles e vi eles ali numa roda e meu pai no meio dele. Ai eu me aproximei e ele começou a rezar, ele fez uma oração, e disse que ele tinha certeza que desse dia em diante seria o que ele previa, seria o projeto que ele previa para essa escola, a escola que ele amava, e que era para ele desfilarem o que foi ensaiado e que infelizmente a pessoa que ia ficar junto com eles não pode vir mas que ele ia deixar uma parte dele, que era a filha, ai ele me chamou, a gente ficou no meio dessa criançada, ele me apresentou. Sabe que naquele momento eu recebi uma luz, porque eles não me conheciam, mas já estavam sorrindo de alegria. Quando ele me apresentou, que iria ser uma outra pessoa, que era uma parte*

*dele que estaria ali, parecia que eles estivessem pensando assim já “é o Seu Terry que vai estar aqui, se é a filha dele é o Seu Terry”. Foi um dos melhores desfiles da minha vida. Eu não sabia o que eu estava fazendo, eu não sabia o que eu estava pensando, mas desfilar com eles aquele dia foi a melhor coisa que eu fiz. Eu me preocupei, eu olhei. Eu não sei se eu desfilei, a minha tensão estava neles realmente, mas eles foram assim, tão normais que pareciam que estavam dentro da sede ensaiando em dias normais sabe, não teve grito, não teve choro, cada um sabia o que tinha que fazer. Eu cheguei no final da passarela, ele lá a postos, esperando a gente, eu perguntei: “como que o senhor conseguiu fazer isso em 20 dias? 20 dias antes do carnaval o senhor colocou os cartazes, fez alguns ensaios e eles fizeram uma coisa espetacular”. [...] (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Dessa forma, Sandra foi inserida pelo seu pai no projeto de casais. Pela passagem acima, pode-se perceber e reafirmar o que já se vinha evidenciando na pesquisa, de como as dinâmicas relacionais dentro da Escola de Samba acontecem. Aqui, mais uma vez, a questão geracional aparece, quando Seu Terry confia à sua filha a tarefa de orientar as crianças durante o desfile, e ainda no modo como essas relações aconteciam por uma ordem de improviso muitas vezes, cujas situações eram resolvidas mediante a ordem relacional entre os sujeitos pertencentes à escola.

A seguir, Sandra narra como se tornou efetivamente a coordenadora do projeto mirim de casais de mestre sala e porta bandeira:

*Quando deu meados ali de março, abril, ele, “filha, o pai está te convocando para ser uma coordenadora desse meu projeto”, eu: “ham?”, eu falei “pai, eu desfilei tudo, eu abracei a causa mas eu não tenho noção do que é sabe, minha área é barracão, fantasia, ali eu sei”, mas ele falou “tu vai ser!”, e dali ele me comunicou isso numa sexta feira, e na segunda ele marcou uma reunião e já estava eu lá abrindo a sede pra ele para reunião pra falar do carnaval e ai foi chegando um casal, foi chegando outro casal e logo estavam as doze crianças já estavam ali eufóricos perguntando quando iria começar os ensaios, quando que iria rolar uma apresentação, e eu fiquei meia hora assim, meia sem saber o que fazer, parei assim, e o meu pai falando e eles respondendo. [...] No dia seguinte eu me sentei com ele e falei “bom vamos lá né, eu quero saber o que o senhor quer que eu faça? O senhor me colocou agora com uma das coordenadoras, mas eu não tenho noção de como lidar com esse tipo de coisa”, foi um papo de duas horas. Ele me falou uma historinha básica. “Você sabe que seu pai saiu dez anos como mestre sala da Embaixada Copa Lord, foi uma das melhores coisas que eu fiz na minha vida, eu entrei pelo pulo, eu era da bateria, ai o presidente na época, o seu Armando, se encantou por mim porque eu era batuqueiro mas começava a dançar com os instrumentos na mão, ele dizia que eu era mestre sala mas estava na bateria. Ele me convidou uma vez, eu fui lá, gostei, sai e fiquei dez anos nesse posto. O que eu quero agora é passar essa minha experiência para essas dozes crianças, ou para as outras que virão, eu quero falar para eles esse amor que eu tenho e você vai me ajudar. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Sandra revela como o projeto com crianças, visando a participação mais efetiva delas na Escola de Samba, torna-se também um projeto de vida de seu pai, que tem a intenção de passar o seu conhecimento e saberes aos outros, escolhendo as crianças para isso. E, por essas falas, percebo como as crianças foram pensadas e como a educação delas nesse contexto acontece. Partindo de que, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” (FREIRE, 2018a, p. 51).

A educação na Escola de Samba acontece como uma educação constituída ao longo da vida dos sujeitos e que se mistura com suas vidas. Segundo Souza (2007) a educação na concepção *freireana* justifica-se “[...] pela inconclusão humana e pela busca contínua que fazemos com vistas à construção de um projeto humano para o conjunto da sociedade e para cada um de nós, de grupos culturais aos quais pertencemos.” (SOUZA, 2007, p. 361). Dessa forma, a educação é concebida como um caminho para a humanização do ser humano<sup>90</sup>.

Essa HUMANIZAÇÃO só pode ser construída coletivamente. O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NÓS). A humanização implica, então, ideias, pensamentos, reflexões, ciências, artes (PENSAR), afetos, vontades, paixões experiências (EMOCIONAR-SE), bem como atividades, ações, práticas (FAZER), no interior de determinadas relações sociais (MEIO CULTURAL) com a natureza (MEIO NATURAL). [...] O ser humano é um ser de relações. (SOUZA, 2007, p. 361)  
Grifos do autor.

Nas falas de Sandra aparecem dúvidas em como fazer isso, de como repassar esse conhecimento, de como ela atuaria na função, ou seja, qual seria o seu papel ali enquanto coordenadora. Nos vários momentos que estive com ela, sempre deixou claro não ter formação para isso, e que aprendeu e aprende no dia a dia com as crianças, e ainda, aprendeu muito com seu pai, quem idealizou isso tudo. Nesse sentido, a educação é tomada por uma outra entrada, onde acontece em contexto e pelo lugar, pelos seus sujeitos e, sobretudo, pela circulação de saberes e conhecimentos locais.

*Eu não sou a dona da razão, eu não sou formada em nada disso que eu estou te falando, mas eu sou formada por muito amor, eu acho que esse amor todo que eu tenho, essa coisa toda de saber o que meu pai gostava, isso me traz tanta vontade de ensinar, tanto vontade de falar, e o mais importante, eu acho que eu aprendo mais com eles do que eu ensinar para eles. Eu aprendo mais porque cada ensaio vindo aqui, em falar, explicar e depois ver eles retornarem isso nas apresentações que eles fazem, os comentários das pessoas, é muito bom. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

---

<sup>90</sup> Importa destacar a mudança de Paulo Freire em se referir ao sujeito humano na condição de homem e mulher (Freire 1992).

Pinheiro (2019) coloca que no mundo do samba, as formas de repassar os conhecimentos têm tomado uma dimensão próxima às instituições educativas regulares, pois segundo a autora pode haver controle de frequência, ação de professores, controle de presença e avaliações. “Entre 1960/70, o modo de formação tradicional pautado na oralidade, nas relações familiares e comunitárias deixou de ser único porque foi acrescida a aprendizagem a partir da frequência em cursos para passistas, ritmistas, mestres-sala e portas-bandeira”. (PINHEIRO, 2019, p.186).

Nos projetos pesquisados observei, nas falas dos adultos coordenadores, a recorrente preocupação com as crianças no que diz escola e suas notas (considerando aquelas que já se encontram na escola regular). Sandra, em conversas informais comigo, sempre posicionava que seu pai cobrava das crianças os boletins, e só poderiam manter-se no projeto se estivessem frequentando a escola e com boas notas. Durante a pesquisa, presenciei conversas dos adultos com as crianças perguntando sempre como estavam na escola, sendo na época de provas as crianças que precisavam estudar eram dispensadas dos ensaios (geralmente no final do ano isso ocorria).

*Sandra pergunta por um menino que não está vindo, e outro, Pytter, fala que ele está em provas, por isso não está comparecendo no projeto! Ela responde que sem problema, e diz “primeiro a escola”. Sandra ainda fala sobre o horário dos ensaios a partir de janeiro e pergunta se não tem problema por conta do horário que saem do colégio... Uma menina diz que já está de férias, então Sandra pergunta para todos “quem ficou na berlinda?” alguns se manifestam dizendo sobre como estão na escola, que ficaram de recuperação, mas que estão estudando. Kevyn brinca dizendo que ele está na “berlinda”, e Sandra fala em tom de brincadeira que se rodar não vai sair no carnaval. Também organizam as “férias” do projeto que será a semana do natal e do primeiro do ano (do dia 19 de dezembro ao dia 2 de janeiro), retomando no dia 03 dependendo do calendário de ensaios gerais da escola, pois caso os ensaios comecem de fato, o que deve acontecer já na primeira semana de janeiro, os ensaios do projeto serão revistos se acontecerão. Assim, combinam para janeiro iniciarem o ensaio as sete ao invés de ser as sete e meia, tendo em vista que estarão de férias das aulas. (Nota de Campo, 07 de dezembro de 2017)*

Abro aqui um parêntese para destacar que, para além da visão de escola como um estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução, quero destacar a escola como um local demarcado pela circulação de conhecimentos, e ancorada em Freire como “[...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima.”<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Disponível em: [www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire](http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire). Acesso em: 20 jan 2018.



Desse modo, afirmo a Escola de Samba por suas similitudes com a escola regular, as quais seguem no sentido de um lugar onde há a troca de conhecimentos entre seus sujeitos. Reconheço a Escola de Samba por escola, tendo em vista que carrega esse termo em sua semântica, e sua gênese nasce como um espaço para se aprender a cultura do samba, inserindo as pessoas nos elementos que fazem parte do chamado mundo do samba. Esse reconhecimento, processou-se na pesquisa por outros modos que não são os da escola regular, pensada pela conformação dos corpos, modo que geralmente atua na educação das crianças.

Destaco a escola, pela conceituação de Freire, como um espaço não somente de estudo, mas de relações de encontros, de trocas, de conversa, discussão e diálogo, uma escola que não existe fora da amorosidade e possibilita tanto a manutenção quanto a transformação da sociedade. Assim, “a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver”. (GADOTTI, 2007, p. 12). Portanto, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2018b, p. 142). A escola nesse sentido precisa ser um lugar que “[...] pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.” (FREIRE, 1991, p. 24).

Considero, como Freire (2018b), que a escola como instituição social precisa contribuir para a curiosidade, criatividade e valorizar a cultura trazida pelos sujeitos. Gadotti (2007) destaca que a escola não pode ser vista apenas como mais um espaço de formação, ultrapassa isso, ela “precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo a função mais formativa do que informativa” (p. 09), ou seja, tornar-se um “círculo de cultura como dizia Paulo Freire.” (GADOTTI, 2007, p. 09).

Nas falas e notas de campo é possível observar dimensões da escola regular relacionadas com a participação das crianças no projeto, no entanto, a questão apresentada por Pinheiro (2019) da aprendizagem ser homologa à escola pelo controle de frequência, ação do professor e avaliação, no contexto pesquisado não se aplica totalmente aqui, tendo em vista, como já mostrado, a dinâmica realizar-se por outras ordens. Ou seja, a ação do adulto não incide sobre a criança, mas com a criança; não há uma avaliação de desempenho, propriamente dita e o controle de presença até existe, mas não na forma de chamada escolar (falta e presença), o acompanhamento acontece juntamente com as famílias. Quando uma criança falta ou encontra-se com qualquer problema, a família é acionada, ou mesmo a família aciona a Escola de Samba para avisar. A regra existente, cobrada pelas coordenadoras e coordenador do projeto, consiste

na criança estar frequentando a escola regular e manter boas notas, para que o projeto mirim não prejudique seus estudos.

*[...] algumas regras que a gente coloca como por exemplo a obrigação com o estudo né, eles tem que estarem todos matriculados no colégio e com o apoio dos pais, isso é exigido, sempre foi desde a época do meu pai, desde 96 pra cá, meu chegava a ir pegar o boletim deles no colégio pra saber a nota, era todo preocupado, então essa é nossa primeira obrigação assim. [...]*

*Os pais, os próprios pais das crianças, a gente tem o contato com eles e sempre pergunta como estão nas aulas, tem muitos até que chegavam a ficar de castigo, de não vir para os nossos ensaios porque não foram bem no colégio. Engraçado mais ainda é que em contato com a mães algumas notas melhoradas foi pelo fato de não comparecer aos nossos ensaios, não sai no carnaval isso acende um fator pra eles de dizer assim “poxa eu tenho que estudar, eu tenho que ser bem no colégio porque eu gosto de fazer uma outra coisa que é ser mestre sala e porta bandeira. Então essa comunicação nos ajuda. E as mães também né depois que veem o projeto, que sabem que é uma coisa séria, que a gente cuida, que a gente gosta, tem muitas mães que elas mesmas já vem perguntar “não tem uma vaga pro meu filho pra minha filha ela gosta tanto?” (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Dessa forma, percebo que a Escola de Samba toma alguns pressupostos vinculados às instituições educativas regulares, porém, também observo que a lógica de organização ocorre por outras vias, as quais são enraizadas por uma cultura própria, e as regras também acontecem pelas vias relacionais. Há regras, mas não são centrais nesse processo, pois o que toma a centralidade na ações entre os sujeitos no processo educativo na Escola de Samba são as relações. Relações de várias ordens, que vão desde as existentes entre adulto e criança, criança e criança, comunidade e Escola de Samba, crianças e comunidade, e acontecem nas e pelas mais diversas esferas e dimensões, abarcando toda sua pluralidade existente.

*[...] o meu pai era militar, ele era militar aposentado, e as primeiras formações ele ditou quase de forma militar né. Tinha todo um ritual ao chegar ao sair, esse tipo de coisa, com o tempo todo esse ritual, ele percebeu que não estavam se adaptando, porque não tinha como, primeiro que ele tinha que ganhar o amor dessa criançada e ao mesmo tempo poder explicar tudo isso que ele queria ensinar. Então, foi se passando anos a anos, não só a conversa não dava mais, por mais que tu conversasses tinha aquele período ali de conversa, aí aquilo ali era feito, mas depois era desfeito. Quando eu iniciei eu comecei a perceber, lá atrás já, me aproximando das conversas dele, que a gente teria que chegar de uma outra maneira nas crianças. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Nesse sentido, Pinheiro (2019, p. 186) destaca que, “as práticas e os conhecimentos têm a ver com comportamentos, aprendizados, relações sociais e valores que integram o chamado mundo do samba”. A autora no cruzamento destaca que,

Isso pode ser mais bem entendido quando ultrapassamos uma concepção homogeneizante de educação, reconhecendo que os indivíduos, os jovens, os estudantes, quando se dirigem à escola formal, trazem experiências e conhecimentos obtidos em outros espaços sociais. Ou seja, a educação resulta daquilo vivenciado nos espaços e situações sociais, que inclui atividades, relações sociais, compromissos e experiências. (PINHEIRO, 2019, p. 186)

Voltando a citação inicial de Paulo Freire (2003, p. 40) utilizada para abrir esta seção, “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”, nessa acepção a educação é colocada em consonância com o conhecimento posto em prática por uma dada teoria, entendendo que “[...] o conhecimento é processo que implica a ação-reflexão do homem sobre o mundo.” (FREIRE, 2018a, p. 159). Nesse sentido, a educação na concepção *freireana* reflete que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2015, p. 24). Seguindo Paulo Freire, a relação entre quem transmite o conhecimento e quem recebe precisa ser reconsiderada para que não ocorra por uma relação de formador e objeto, sendo o objeto como um paciente que receberá esses conhecimentos. Se compreendermos o processo educativo dessa forma incorremos o erro de sendo objeto, se “tornar o falso sujeito da formação do futuro objeto de meu ato formador.” (2015, p. 25).

Reflico acerca da formação dos sujeitos e também de qual sentido de ensinar. Então,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma, e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência**, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 2015, p. 25) Grifos meus

Retomo: “Não há docência sem discência” (p. 25). E aqui, remeto-me à posição que Sandra constrói nessa relação com as crianças e consigo mesma, quando se coloca num lugar de aprender com o outro e com as crianças no processo educativo do projeto mirim, aprendendo no processo a ser coordenadora, ou como ela diz *aprender como ensinar*. Nesse sentido, tanto ela quanto o coordenador Diego, constroem sua posição de adulto por essas vias, no processo de levar conhecimento para a formação das crianças em torno, sobretudo, da dança. Eles, acima de tudo, formam-se e reformam-se na afinidade com o outro, processo evidenciado por uma relação educativa e por processos organizados nessa direção. Aspectos que serão mais bem estruturados e tratados a partir dos núcleos que evidenciarão como os processos educativos são

organizados no contexto atuando na educação das crianças na Escola de Samba, apresentados em seguida.

### 3.3.1 A organização dos processos educativos em contexto na educação das crianças na Escola de Samba: nucleação dos dados da pesquisa

A partir do desenhado e evidenciado até aqui, a intenção agora é tornar mais visível como a educação das crianças ocorre no contexto da Escola de Samba partindo de compreender como os processos educativos são organizados. Movimento que será feito identificando, pelos materiais primários da pesquisa e as regularidades reveladas nas notas de campo, e tratando da nucleação dos dados etnográficos. E com isso, anuncio o movimento de *emersão* do campo.

Destaco que durante todo o texto apresentei, através dos dados da pesquisa, como a Escola de Samba organiza-se em um contexto educativo na vida das crianças. Pelos núcleos, pretendo anunciar e evidenciar de que forma essa educação organiza-se, ou seja, para além de como ela é pensada, apontar como se estrutura<sup>92</sup>. Portanto, ao longo do trabalho muito já foi afirmado em torno de como é a organização, de como ocorrem as dinâmicas locais, de como o lugar constitui-se por elementos que o tornam educativo, como as crianças são inseridas ali, de como é participação delas na Escola de Samba, entre outros aspectos e elementos importantes que me fizeram pensar na organização dos processos dessa educação das crianças. Foi pelo reconhecimento das relações socioculturais, e de uma infância demarcada por um contexto social e cultural específico, que nesse processo de aproximação e (re) conhecimento do campo tive a possibilidade de compreender as Escolas de Samba como atuantes na educação das crianças que dela participam.

Nessa relevância, para identificar as regularidades nas notas de campo, organizei no quadro abaixo um movimento de nucleação dos dados etnográficos, para com isso tornar visível como cheguei aos núcleos centrais. Para tanto, esse processo de pesquisa foi constituído através da retomada do material de campo (sobretudo, as notas e registros de campo construídos no

---

<sup>92</sup> É importante destacar que a nucleação só foi possível mediante a todo processo etnográfico construído e apresentado até aqui no texto. Dessa forma, a organização por núcleos foi uma forma de reorganizar o que já foi evidenciado na escrita até o momento, para então dar ênfase ao que pretendo mostrar com relação aos processos educativos na Escola de Samba. Ou seja, não se trata de um capítulo de análise, mas, de reorganização dos dados, pois, entendo que na pesquisa etnográfica esse movimento analítico acontece desde o início, não ficando concentrado em apenas um capítulo.

segundo bloco da pesquisa), momento em que notabilizei ocorrências e regularidades no espaço e tempo de pesquisa. Construí isso por leituras e releituras desse material, buscando nas linhas e entrelinhas da minha escrita nos/pelos encontros com os sujeitos a compreensão do lugar e das suas práticas. Nessa direção, já compreendendo que a Escola de Samba constitui-se como um espaço educativo para as crianças, nesse momento de *emersão*, busco indicar e tornar visível por quais elementos e aspectos essa educação acontece pela identificação dos processos educativos organizados em contexto.

Ressalto, pela sistematização feita no quadro abaixo, de que forma os núcleos sobre os processos educativos na Escola de Samba emergiram. Essa sistematização foi concebida pelas notas de campo, elaboradas por mim, durante o processo da pesquisa. Notas que buscaram uma descrição mais densa possível acerca das práticas das pessoas pesquisadas na Escola de Samba. Nesse movimento, para minha própria composição, busquei catalogar todas as notas colocando referências pela data que foram escritas<sup>93</sup>, as quais também foram inseridas nos álbuns de fotos e vídeos, a fim de facilitar a localização na construção da pesquisa e agora do texto final.

Na sistematização abaixo, apresento trechos das regularidades para exemplificar e evidenciar os núcleos. Trata-se de um recorte da forma como os dados foram construídos, não significando sua totalidade, entendendo a dimensão deste trabalho ser muito mais ampla do que os trechos selecionados. Assim, a Etnografia coloca-me em um exercício de interpretação da realidade e dos dados que refletem o meu olhar nessa experiência. Nomeei de nucleação, tendo em vista que os dados são um complemento do já demonstrado desde o início da composição da escrita deste texto. Porque a Etnografia constrói-se por uma ordem relacional com a escrita, uma escrita que desde o início comprometeu-se com a pesquisa, o campo e os sujeitos, assim, todos os blocos comprometeram-se em contextualizar e revelar os dados da pesquisa na medida que determinados aspectos e conceitos emergiram para serem posicionados e refletidos. Como agora, no terceiro bloco, emerge pensar sobre como os processos educativos são organizados.

---

<sup>93</sup> Sugiro a leitura do Apêndice, no qual apresento uma nota de campo para exemplificar como as organizei.

Quadro 3: Nucleação dos dados etnográficos - regularidades do campo

DADOS DO CAMPO*	REGULARIDADES	NÚCLEOS
<p><i>[...] no início do ensaio as meninas e meninos se dividem, mas mesmo nessa divisão vou percebendo que enquanto uma menina, por exemplo, está fazendo uma execução, a outra já está ensaiando outro movimento, e ao mesmo tempo estão os meninos também ensaiando com uma outra dinâmica, geralmente dançando e fazendo os passos do mestre sala em torno de uma cadeira. Nesse dia, em especial, enquanto os meninos iam um de cada vez dançar em volta da cadeira, as meninas dançavam ensaiando todas ao mesmo tempo. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)</i></p> <p><i>E assim vão seguindo o ensaio revezando os pares... E enquanto vão se apresentando Diego vai orientando de fora prestando muita atenção aos movimentos das crianças. Pouco escuto as vozes deles, sendo que a comunicação quando há alguma intervenção por parte do coordenador é ele mostrando com seu próprio corpo o movimento certo. E em poucos momentos se dirige bem perto das crianças e fala alguma coisa, que me é inaudível por conta do som. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)</i></p> <p><i>As meninas ensaiam de um lado e os meninos do outro (como sempre fazem antes de formarem os casais). Observo Tais de mãos dadas com Malu ensinando um passo para a irmã, onde as duas meninas vão fazendo juntas o passo até Malu acertar. O ensaio segue sem uma “organicidade”, ou seja, eles vão fazendo várias coisas ao mesmo tempo, enquanto um casal dança, outras duas ou três crianças estão em outro canto repassando ou treinando outros passos. (Nota de Campo, 7 de agosto de 2018)</i></p>	<p>Diversas situações ocorrendo ao mesmo tempo e a não centralização nos adultos nessa relação, onde as práticas nem sempre são mediadas pelas coordenadoras e coordenador dos projetos. As interações e trocas vão se dando muito mais entre as próprias crianças do que com a presença do adulto.</p> <p>Dinâmica do ensaio do projeto mirim de casais: Meninas ensaiam de um lado, meninos de outro. Em outro momento, meninos e meninas ensaiam juntos formando casais. Esses movimentos se configuram pela presença e não presença dos adultos nas mediações.</p> <p>Relação entre os pares se ajudando nas atividades do ensaio e na aprendizagem da dança.</p> <p>Relações entre adultos e crianças na relação de conhecimento em torno da dança.</p>	<p><b>AÇÕES DE SIMULTANEIDADE</b></p>

*As crianças vão se organizando sozinhas para iniciar enquanto Diego arruma o som... Enquanto algumas já vão alongando Maria Clara e a menina de cabelo curto vão pegando as cadeiras para organizar o espaço para o ensaio. (Nota de Campo, 6 de agosto de 2017)*

*[...] eu descobri que a Kamila tem uma irmã que é costureira, ah amei, coloquei ela pra fazer nossos figurinos, sabe, abracei a família e a gente já se abraçou, todo mundo faz parte do meu projeto, todo mundo, hoje se eu preciso de alguma coisa já chamo a irmã da Kamila na costura, eu tenho que conhecer um por um pra esse projeto dar certo, eu tenho que conhecer pai, mãe, tia, avó, eu tenho que conhecê-los, não basta só estar eles aqui dentro, a família também tem que estar. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

*E entre essas pessoas também aqui na ala dos casais mirins há mães e familiares das crianças. Antes do ensaio iniciar as crianças permanecem todas juntas em suas alas, onde essas harmonias as ajudam a se arrumarem, com as roupas fazendo ajustes necessários, e também com as bandeiras, ajudando as meninas a posicionarem as bandeiras nos cintos. (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2018)*

*Eles então fazem a apresentação para as crianças que ali estavam assistindo sentadas. Nesse momento Diego mostra para Kevyn como erguer a bandeira e Gui se dirige a eles para auxiliar e em seguida a irmã de Malu também intervém falando alguma coisa em direção a eles e mostra para Malu o movimentos que ela deve fazer com o braço. Enquanto isso as crianças que estão assistindo também fazem os movimentos de onde estão. Kevyn e Malu vão repetindo o movimento [...] (Nota de Campo, 6 de agosto de 2017)*

*Hoje enquanto as crianças iam ensaiando entre casais percebi que alguns iam filmado uns aos outros com seus celulares e depois se assistiam com atenção e com intuito de verem como está seu desenvolvimento na dança... Percebo um movimento eles se aglomeram vendo seus vídeos no celular e vão se corrigindo. (Nota de Campo, 6 de agosto de 2017)*

*Na dança de Maria Clara com o menino que estava faltando, ele apresenta algumas dificuldades com os passos e sequencias da dança... nesse momento as crianças que estão sentada no palco assistindo, vão auxiliando e o ajudando, juntamente com Sandra. Sandra vai coordenando os movimentos dele falando para ele a sequência, onde ele deve “fazer o movimento de giro, parar, depois que para aproxima olhando para a porta bandeira e coloca a mão em seu rosto”. (Nota de Campo, 14 de dezembro de 2017)*

As crianças têm uma “auto-organização” desse lugar, desse espaço e elas vão “regulando” os seus modos de fazer, na relação entre pares.

Ação e participação das crianças na relação com o conhecimento em torno da dança – troca entre pares.

Posição dos adultos e crianças na relação: onde uma não necessariamente depende da outra.

Participação das famílias nos projetos (confeção de roupas, auxiliam nos ensaios e desfiles cuidando das crianças)

Decisões coletivas (sobre as roupas de ensaios e desfile, formação dos pares, datas de ensaio e “férias”, festas de confraternização)

Estratégias de ação (filmar a própria dança e dos colegas)

*Ela conta que no dia do desfile seu pai concentrava todos desde de tarde no Morro da Caixa, na ideia dele era para que ninguém se machucasse e corresse o risco de não poder ir ao desfile, então, desciam todos juntos para passarela. Ele que arrumava todo mundo. Era com um ritual isso para ele. Estar junto das crianças até o momento do desfile. (Nota de Campo, 14 de dezembro de 2017)*

*Pois, enquanto em casal se apresenta as outras crianças se posicionam simulando serem as pessoas a quem o pavilhão será apresentado e por elas beijado. Trata-se de um “ritual” dentro da apresentação do casal e de reverenciar o pavilhão às pessoas que assistem. Onde Sandra explica para eles que quando forem levar o pavilhão para ser beijado pelas pessoas quem beija primeiro é a pessoas mais “importante”, por exemplo e presidente da escola e depois as demais. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

*Ela explica sobre o sentido de levar o pavilhão para ser beijado por outras pessoas, do respeito que as pessoas devem ter em relação a ele... Ensinando às crianças primeiro certas “regras” que são tipo “leis” na dança e condução do pavilhão pelo casal de mestre sala e porta bandeira. Pois, o pavilhão é, digamos, a instância maior da escola, e tem um significado expressivo, assim a dança do casal tem todo um ritual a ser seguido, e que não pode ser quebrado. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)*

Relação geracional evidentes nas relações em contexto.

As crianças vão sendo inseridas e participam nesse/desse contexto sobretudo pelas vias de parentescos que possuem dentro da comunidade.

Tem um geracional onde os conhecimentos locais são passados entre as gerações.

Os conhecimentos que as crianças estão ali colocando em ação, são conhecimentos em torno da prática desse lugar, que elas aprendem por meio de uma tradição.

Trocas de conhecimentos pela oralidade e pela ação no espaço/contexto da Escola de Samba.

Relação adulto-crianças e crianças – crianças ao repassar um conhecimento em torno da “tradição” da dança.



*Ele já sabe alguns passos e vai começando o ensaio já sabendo o que precisa fazer, Diego fica perto dele apenas auxiliando-o na execução e melhora dos seus movimentos corporais. Vai lhe mostrando como deve fazer, por exemplo, quando ele corrige a forma do menino abrir os braços enquanto gira, ele faz, Kevyn olha e repete. Kevyn também executa uma sequência de movimentos em especial usando seus pés que me parece já ser ensaiada pelo menino (ou ser algo próprio dele), pois ele repete várias vezes essa mesma sequência de movimentos. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)*

*E enquanto vão se apresentando Diego vai orientando de fora prestando muita atenção aos movimentos das crianças. Pouco escuto as vozes deles, sendo que a comunicação quando há alguma intervenção por parte do coordenador é ele mostrando com seu próprio corpo o movimento certo. E em poucos momentos se dirige bem perto das crianças e fala alguma coisa, que me é inaudível por conta do som. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

*Eles iniciam e Diego e a irmã de Malu permanecem auxiliando, antecipando com seus corpos os que os pequenos devem fazer. Eles erram novamente e voltam do início se posicionando novamente da partida. Kevyn volta dançando para se posicionar. Eles seguem estão se apresentando com algumas intervenções de Diego, mas agora deixando os pequenos executarem a sequência completa dos passos e coreografia. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

*O casal permanece repetindo esse movimento e ajustando os passos, ajustes esses bem pontuais, do tipo, colocar uma perna para trás, levantar mais corpo, a posição do braço, o olhar, o sorriso, a postura, alguns exemplos de como são esses ajustes... havendo uma grande preocupação nesses detalhes... vou vendo aqui que cada detalhe desses por menor que seja faz diferença na dança, ou melhor, tem uma importância grande na dança e conduta do casal se apresentando. (...) Na sequência Malu dança com Pytter, hoje Kevyn não veio, os dois seguem a mesma dinâmica que já estavam fazendo anteriormente. Sempre com muita atenção aos movimentos dos seus corpos... Presto muita atenção às expressões deles, os olhares, os toques, isso para mim, tem sido um forte sinal que vai mostrando também das relações que a dança vai colocando nesse lugar... das relações que eles vão estabelecendo com os outros mas também consigo, através da dança no/pelo corpo... (Nota de Campo, 14 de dezembro de 2017)*

*Enfim... começa... o samba do ano é evocado pelo interprete (cantor), a bateria “sobe” (começa a tocar) ... e o ensaio inicia efetivamente. Nesse momento não há mais fala, apenas olhares e corpos se comunicando pela dança. Um momento de intensa*

O corpo sempre muito presente pelo próprio movimento da dança, da música / onde percebe-se outras formas de comunicação para além da oralidade, que vão se dar pelo corpo.

O conhecimento em torno da dança e dos movimentos vão se dando pelo corpo, onde há a observação do corpo do outro nessa relação educativa.

O toque, cuidado com o outro nessa relação corporal na dança.

A comunicação entre quem dança (o casal de mestre sala e porta bandeira) ocorre pelos olhares, pela expressão facial, pelos gestos e não pela fala.

Ausência das vozes na relação da/com a pesquisa que vai fazer que outras vias de comunicação sejam acionadas.

Repetição dos movimentos na aprendizagem da dança.

Disciplinarização que vai atravessar os corpos, onde o próprio lugar coloca uma disciplina, mas que é colocada pelo traço de uma tradição. (As crianças precisam aprender o que faz parte dessa “tradição”, em especial na dança, mas ao mesmo tempo “ressignificam” trazendo elementos seus e mesclando-os para compor sua dança).

*corporeidade... Onde os movimentos desses corpos vão “obedecendo” o ritmo do samba, do andamento e cadência da bateria... (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2018)*

*Na dança há uma sequência que segue um padrão de passos e os quais todos casais devem executar (como se fosse regra da dança do casal), porém a partir dessas “regras”, desses passos pré-determinados pela tradição dessa dança, percebo que cada casal vai imprimindo também sua identidade no bailado... Com passos específicos, formas diferentes de movimentar o corpo, de se expressar com as mãos e com sorrisos e expressões faciais... Ou seja, mesmo que haja uma base na dança de referência para todos, ao olhar cada um dançando percebo diferenças nos modos de levar a dança. (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2018)*

*Enquanto dançam vou percebendo melhor alguns movimentos, interação deles, e um outro aspecto que passou a me chamar a atenção a partir das notas e registros de fotos é o cuidado entre eles, o cuidado e carinho que têm uns com os outros, onde a própria dança também é um reflexo disso, ou isso é um reflexo da própria dança. Na dança do casal a todo momento há toques entre eles, mãos dadas, gestos de carinho e respeito ao seu par. Olhares que se falam entre os corpos que bailam! São expressões das mais diversas formas de se comunicar. (Nota de Campo, 7 de agosto de 2018)*

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.

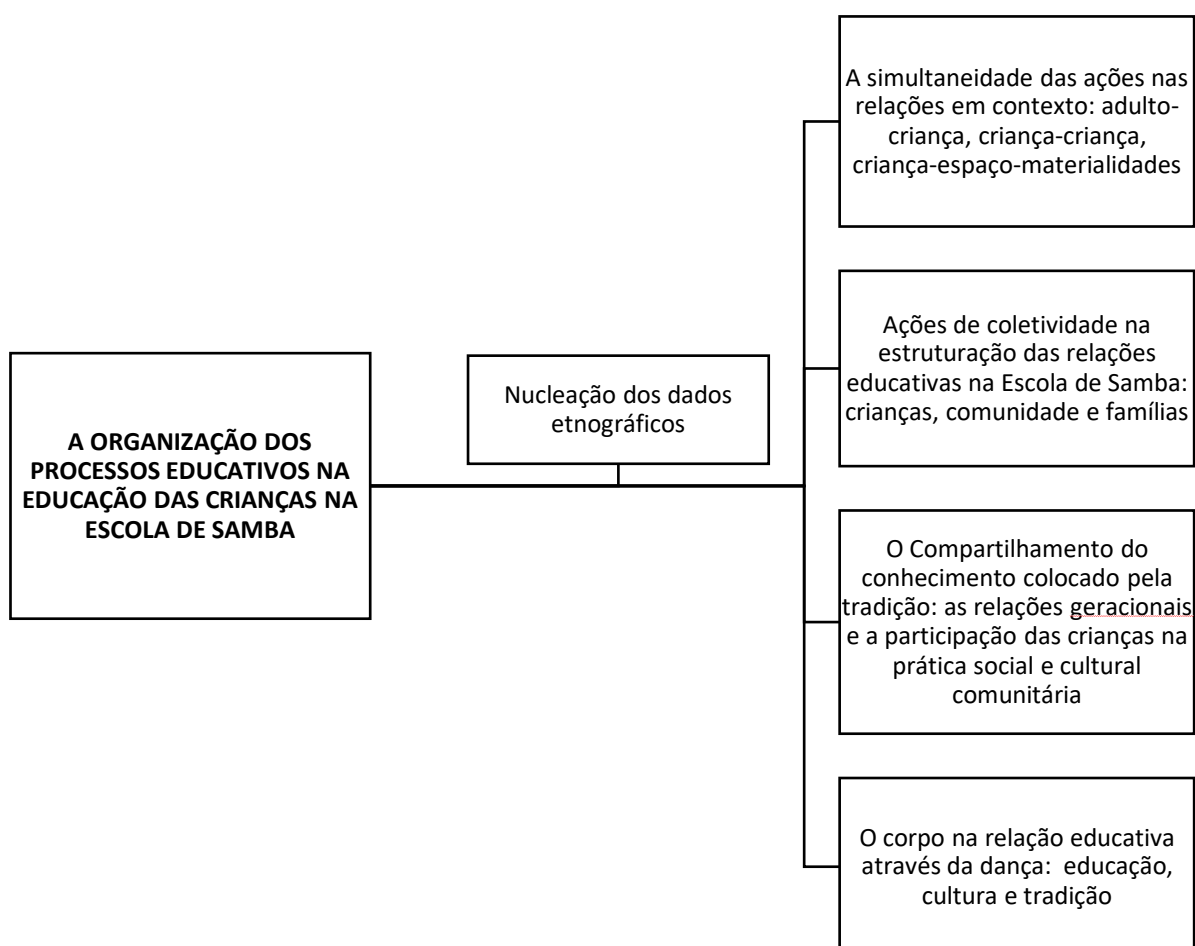
\* Serão apresentados aqui alguns recortes das notas de campo para evidenciar como os núcleos foram organizados pelas recorrências, no entanto, destaco que não se trata da totalidade dos dados, sendo que este trabalho foi feito minuciosamente através de um detalhamento das notas e dados do campo.

Das recorrências nas notas de campo, apresentadas acima, chego à disposição apresentada a seguir, compondo um desenho dos núcleos que formaram a organização dos processos educativos na Escola de Samba.

Desse modo, como já foi dito, a participação das crianças (diagramada no bloco anterior) na Escola de Samba é permeada por processos que envolvem uma educação nesse contexto. Educação constituída por elementos e aspectos próprios desse lugar, ao quais se desenham pela emergência do/no campo através dos núcleos constituídos pelas regularidades encontradas. Regularidades que incidiram diretamente sobre aspectos derivados das relações socioculturais intrínsecas na Escola de Samba e sua comunidade.

Figura 25: Diagramação dos núcleos sobre a organização dos processos educativos na Escola de Samba

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.



Dessa forma, a educação das crianças na Escola de Samba foi organizada no contexto por processos educativos elencados através dos núcleos derivados de: ações de simultaneidade, ações de coletividade, relações geracionais e relações corporais. Apresento na sequência cada núcleo de forma detalhada, na interlocução com os dados de campo, e ainda, incorporando outros elementos que se articularam nessa interlocução.

### 3.3.1.1 A simultaneidade das ações nas relações em contexto: adulto-criança, criança-criança, criança-espaco-materialidades

Figura 26: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

*Entramos na quadra onde as crianças já vão arrumando as bandeiras e o espaço para o ensaio. Gui arruma o som. Nesse tempo chega Kevyn com Diego. (Nota de campo, 30 de novembro de 2017)*

*Também vai me chamando a atenção a dinâmica do ensaio que vai ocorrendo com várias coisas acontecendo ao mesmo tempo. Ou melhor, com as crianças fazendo várias coisas ao mesmo tempo, não ficando centrado em todos fazerem a mesma coisa ao mesmo tempo, entende? Vou tentar explicar melhor... Como já fui relatando aqui, no início do ensaio as meninas e meninos se dividem, mas mesmo nessa divisão vou percebendo que enquanto uma menina, por exemplo, está fazendo uma execução, a outra já está ensaiando outro movimento, e ao mesmo tempo estão os meninos também ensaiando com uma outra dinâmica, geralmente dançando e fazendo os passos do mestre sala em torno de uma cadeira. Nesse dia, em especial, enquanto os meninos iam um de cada vez dançar em volta da cadeira, as meninas dançavam*

*ensaiaando todas ao mesmo tempo. E o mais interessante é que a sensação que estive observando é que esse movimento vai ocorrendo com uma sutileza, sem que as coordenadoras o coordenador tenham que ficar dizendo toda hora o que cada criança precisa fazer. Assim, me parece que tais conhecimentos em torno do “ritual” (se assim posso chamar) dessa dança vai ocorrendo mutuamente por meio da divisão dos saberes e experiências das próprias crianças entre elas (até tendo em vista que algumas já estão a alguns anos e outras a pouco tempo no projeto). (Nota de campo, 29 de novembro de 2017)*

Este núcleo busca adensar um pouco do já anunciado na pesquisa (em especial no segundo bloco) acerca do próprio movimento dos ensaios das crianças, em que por dinâmicas locais observei diversas situações ocorridas ao mesmo tempo, evidenciando a simultaneidade das ações como aspecto importante na organização dos processos educativos.

Para tanto, entendo a simultaneidade alicerçada por uma ideia de tempo policrônico, defendida pelo antropólogo Edward Hall (1977), que diz das pessoas realizarem várias tarefas ao mesmo tempo em combinação, havendo uma sensibilidade maior em relação ao contexto, em que um sujeito não precisa esperar pelo outro para fazer sua ação. Nessa concepção, as relações predominam o marco temporal, e não as coisas. Logo, pessoas que se relacionam com a ideia policrônica, “possivelmente pelo fato de estarem tão envolvidas umas com as outras, tendem a manter várias operações em andamento ao mesmo tempo.” (HALL, 1977, p. 153).

Para Hall (1977), as instituições que tendem a fazer o inverso dessa lógica, tempo monocrônico, propendem a serem rígidas na relação com os sujeitos, desumanizando-os e alienando-os. A simultaneidade é baseada no entendimento de um tempo não linear, em que muitas coisas ocorrem ao mesmo tempo, ou seja, simultaneamente através das relações, as pessoas organizam suas atividades de diferentes formas num determinado intervalo de tempo.

Fundamentada na ideia de simultaneidade, quero destacar como ela ocorre e quais os campos relacionais estão intrínsecos aqui. Nessa direção, um aspecto central está na posição ocupada pelos sujeitos na relação educativa, em que, não há necessariamente uma centralização nos adultos, pois as práticas propostas nos ensaios nem sempre foram mediadas a todo o momento pelas coordenadoras e coordenador dos projetos. As interações e trocas, em grande medida, foram entre as próprias crianças, do que tão somente mediadas pela presença de um adulto. As crianças pela relação entre os pares, se auto ajudaram nas atividades do ensaio em torno do conhecimento da dança. Dentro de uma simultaneidade, com ações acontecendo ao mesmo tempo (em uma grande parte de tempo, porque há momentos em que as ações são dirigidas para todos, mas isso é menos recorrente) as crianças ocupavam uma posição relacionada com a agência e participação delas.

No movimento dos ensaios as crianças têm um papel relacionado com a sua experiência social e cultural, pois trazem seus conhecimentos seja pela vivência familiar e comunitária no carnaval ou por já estarem há mais tempo no projeto mirim. Quanto mais vivências dentro da Escola de Samba as crianças têm, mais conhecimentos para passar ao outro elas comportam. E dessa forma, a criança é quem também auxilia no processo educativo das outras crianças recém-chegadas ao projeto. E, na dança, isso fica muito evidente, principalmente pelo fato de haver um ritual e uma tradição que precisam ser mantidos, e repassados entre as gerações.

*Sandra se retira e vai para uma reunião com a direção da escola...Diego permanece mais quem coordena o ensaio são as próprias crianças, pois ele fica mais num canto conversando por um longo período com Roberta. As meninas ensaiam de um lado e os meninos do outro (como sempre fazem antes de formarem os casais). Observo Tais de mãos dadas com Malu ensinando um passo para a irmã, onde as duas meninas vão fazendo juntas o passo até Malu acertar. O ensaio segue sem uma "organicidade", ou seja, eles vão fazendo várias coisas ao mesmo tempo, enquanto um casal dança, outras duas ou três crianças estão em outro canto repassando ou treinando outros passos. As meninas nem sempre portam a bandeira, as vezes portam apenas o mastro e as vezes nada, mas sempre dançam com a mão que segura a bandeira para cima simulando segurá-la mesmo que esta não esteja ali no cinto da menina. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Percebi, a cada observação e dia em presença das crianças, que o movimento dos ensaios não advém por uma linearidade de acontecimentos, mas em muito, pelo o que considero uma simultaneidade de ações pelas diferentes relações estabelecidas pelos sujeitos, destaco: adulto-criança, criança-crianças e criança-espaco-materialidades; das quais são observadas na nota de campo acima, indicando a posição dos sujeitos. A relação adulto e criança é construída por uma linearidade, onde as crianças assumem papéis de agentes na relação, pois nem sempre as coordenadoras e o coordenador estão em cena, sendo o ensaio coordenado também pelas próprias crianças. Isso nos leva para outro campo de posição entre os sujeitos: a relação entre as crianças, pois, não estando o adulto o tempo todo frente a esse movimento, o processo educativo é mediado e conduzido pelas crianças, onde uma tendo o conhecimento e experiência em torno da dança transmite isso para as outras. Nessa ordem, a relação educativa é construída entre os pares.

Além dos sujeitos (crianças e adultos), pontuo também a importância das materialidades nesse processo, que se relacionam com os sujeitos, pois se trata de materialidades culturais constitutivas desse contexto, como o pavilhão (bandeira), a qual é a principal materialidade na relação com as crianças no projeto de casais. Nesse ponto, a

organização dos processos educativos passa pela relação que as crianças estabelecem com o espaço e com as materialidades. Todo o processo de conhecimento da dança (até o dançar propriamente dito) perpassa pela relação construída com esses elementos, assim, as crianças são inseridas aos poucos, quando, por exemplo, as meninas começam a dançar sem portar a bandeira, e somente depois que dominam alguns passos passam a incorporar essa materialidade ao corpo da menina. A bandeira torna-se parte da dança, ou seja, a dança do casal só é possível mediante a bandeira, pois a função primeira do casal é carregar e apresentar o pavilhão.

Nesse sentido, quando as meninas entram no projeto há uma ansiedade para começar a dançar com a bandeira. *Malu* era uma das que perguntava, quando entrou, quando ia colocar a bandeira para dançar. E quando isso acontece, é como se fosse um momento de empoderamento para elas, pois elas passam a carregar o maior e mais respeitável símbolo de uma Escola de Samba, o qual sustenta toda uma tradição, história e ancestralidade.

O campo revelava muito sobre a posição dos sujeitos na relação educativa na Escola de Samba, e aqui ressalto que a presença do adulto é somente mais um mediador em torno dos conhecimentos da dança, mas não o único, pois as crianças ao relacionarem-se entre si nesse espaço-tempo dos ensaios, estabelecem trocas, fortalecendo a relação educativa, e por si também mediadores de saberes, cuja agência é colocada em evidência.

E, o tempo aqui também toma uma dimensão importante na relação educativa, pois é um tempo não linear, organizado pelos sujeitos na relação e que prevê a temporalidade desses sujeitos. Um tempo composto por acontecimento e possibilidade, e “pode-se dizer assim que o tempo é diacrônico e significa tempo heterogêneo, não linear e descontínuo. Cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito.” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 675). De tal modo,

A relação com o outro passa pela tentativa de superação da concepção de tempo como duração, [...]. Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de uma heterogeneidade no mesmo. Nessa perspectiva, aproximamo-nos daquele que assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão. [...] o tempo é concebido como acontecimento. Configura-se como descontinuidade, em que cada instante é um novo começo, um nascer de novo. (PINHO; SOUZA, 2015, p. 675)

O tempo, no ensaio das crianças pela lógica da simultaneidade, é entendido aqui como uma temporalidade que não se faz por imposição, mas pela relação, ou seja, pelos encontros entre os sujeitos, o encontro com o outro, versado na interação e pela coexistência. A

simultaneidade é apontada como uma possibilidade desse tempo não impositivo, construído numa relação ética nos e pelos processos educativos na Escola de Samba. Nessa direção, “essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível.” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 676). E isso na pesquisa ocorreu, sobretudo, pela posição que cada sujeito assumiu nesse processo relacional.

*No palco está Malu em pé onde sua irmã a ajuda a colocar a saia e o cinto de apoio da bandeira. É um momento bem significativo quando eu olho, de cumplicidade entre as duas e de uma transmissão relacional. As crianças vão se organizando sozinhas para iniciar enquanto Diego arruma o som... Enquanto algumas já vão alongando Maria Clara e a menina de cabelo curto vão pegando as cadeiras para organizar o espaço para o ensaio. Kevyn está sentado na escada e se dirige ao meio da quadra para alongar quando Diego chama. Diego vai arrumando as bandeiras enquanto Kevyn já vai pegando uma cadeira e posicionando-a, a cadeira, como já falei sobre, é um instrumento usado para eles ensaiarem, sendo assim, eles dançam em volta dela, como se ela fosse um ponto de partida. Após arrumarem o espaço, ligarem o som e se alongarem, Diego reúne todos e explica o que vão fazer... Assim, retira a cadeira que Kevyn havia posicionado pois a dinâmica pensada para esse dia seria outra. O samba da escola é colocado no som como todos os dias e eles vão iniciando... (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

Figura 27: Registro fotográfico do campo – 16/08/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Portanto, a relação e a posição assumida pelas crianças com o outro, o tempo, o espaço e suas materialidades compôs uma organização simultânea de ações, e demonstrou um aspecto



demarcador na educação das crianças na Escola de Samba, cujo processo educativo assentava-se dentro de uma outra lógica de temporalidade, marcada pela simultaneidade.

[...] essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo reduzido a um ritmo padrão, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo enquanto ritmo padrão é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do outro. (PINHO; SOUZA, 2015, p. 676)

Remetendo esse tempo e simultaneidade à ideia de encontro com o outro no entendimento de que os encontros acontecem pela diferença, Pinho e Souza (2015) abordam ser possível pensar a educação não somente como ato ético mas também político, “nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo do encontro com o outro é acontecimento, em que eu e o outro interagimos, coexistimos, mas nos mantemos afastados.” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 676).

Figura 28: Registro fotográfico do campo – 30/08/2108.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Durante minha estada na Escola de Samba Embaixada Copa Lord junto às crianças, observei o quanto o tempo foi pensado por outras lógicas frente aquelas estruturantes das instituições padrões. Envoltos por uma lógica de simultaneidade, a temporalidade das crianças é considerada partindo delas próprias em grande parte dos momentos. Ressalto momentos em que é o adulto a oferecer a mediação à criança, como há momentos em que todos se reúnem para fazer a mesma coisa, mas, isso não se configura regra geral de organização dos ensaios do

projeto de casais de mestre sala e porta bandeira. Da mesma forma, as crianças não têm a obrigação de ensaiar naquele dia ou de cumprir atividades predeterminadas pelo adulto.

*Malu chega mais tarde com sua irmã que se junta as outras duas no ensaio, e Malu fica sentada no palco, sem tirar a pequena mochila que carrega das costas, a menina fica somente olhando o ensaio! Em determinado momento sua irmã vai até ela e fala algo baixinho e ela a responde cabisbaixa com expressão de desânimo. [...]*

*Kevyn às vezes se dispersa e se recusa a voltar de imediato para as atividades e quanto mais vais chegando ao final mais ele vai demonstrando impaciência e cansaço, indo se sentar nas escadas que dão acesso ao camarote. No entanto, apesar de Diego e Sandra chamarem ele, ninguém o força a retornar. O ensaio vai chegando ao final e Sandra e Diego juntam todos novamente para explicar mais algumas coisas sobre postura da dança, Diego chama Kevyn que está na escada que dá acesso aos camarotes, e ele diz que não vai, Diego o chama de novo e ele desce, mas logo volta para a escada novamente, enquanto as outras crianças permanecem na conversa. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)*

*Hoje percebo que Malu já entra na quadra disposta, diferentemente de ontem que chegou cabisbaixa... Coloca a saia e cinto e logo vai pro meio da quadra se aquecer sozinha!!! Sandra já me disse em outro momento que Malu em dias que “não está afim”, e que com ela eles precisam de ter mais paciência pois “ela tem uma personalidade mais difícil” segundo Sandra. Então quando ela demonstra não querer ensaiar eles não pressionam e deixam ela ir ao tempo dela. Tem dia que ela vai e só assiste ao ensaio diz Sandra. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

Percebi, ainda, que as crianças têm a escolha de não ensaiar ou de parar um pouco e só olhar. Acentuo um momento em que o ensaios também se mesclavam com as brincadeiras das crianças, como quando no ensaio a menina *Malu* dá uma pausa para ir aconchegar a sua boneca num canto do palco. Nesse dia, *Malu* chegou com sua boneca enrolada num pano em seus braços, enquanto carregava também a sua bolsa com seus pertences e roupas para o ensaio. Assim, *Malu* ensaiava, mas não abandonava sua brincadeira de boneca que a acompanhava, ou seja, continua enquanto ensaiava, sendo que de vez em quando, ela saía do ensaio para ver a sua boneca, que talvez estivesse dormindo em sua brincadeira.

Figura 29: Registro fotográfico do campo – 30/08/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Nesse sentido, Sandra ressalta sobre a importância de levar em conta a forma de chegar nas crianças, ou seja, de relacionar-se com elas.

*A abordagem com a criança seria diferente no nosso ritual, porque fica mais fácil com adolescente [...] Eu já vou tirar pelo Kevyn e pela Malu que eles chegam aqui eles querem correr eles querem brincar, tem esse período, mas eles entendem que em certo momento tem uma hora de falar sério e tem uma hora de agir sério. Então a gente dá a liberdade para a brincadeira, dá essa autonomia deles pararem e escutarem o que a gente está falando. E isso está funcionando de uma certa maneira, porque não é repreendido, não é um “cala-se” um “fica quieto”. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Essa outra temporalidade colocada na relação com as crianças no projeto mirim, pode também ser entendida pelo conceito de devir, ampliado por Kohan (2007) ao mostrar dois modos de temporalidade: o devir e a história. Nessa acepção, “a história não é experiência” (p. 92), e sim seria uma sucessão de “efeitos de uma experiência ou acontecimento” (p. 92). O autor considera que o tempo como história estaria o contínuo, o “*chrónos*, as contradições e as maiorias” (p.92), já o tempo como devir seria “*aión*, as linhas de fuga e as minorias” (p. 92).

Nesse sentido, “uma experiência, um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário.” (KOHAN, 2007, p. 92). A questão de ser maioria ou minoria nessa relação não se relacionada com quantidade. Ainda, seguindo o pensar de Kohan (2007), acredito na ideia das palavras que percorrem, também as Escolas de Samba, “Por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos no infinitivo e não-conjugados empregados como substantivos.” (p. 92)

Ainda marcada pela ideia de verbos no infinitivo, e dos tantos que me transpassaram no tempo dos ensaios, das afinidades, das aproximações, enfim, do vivido no campo e também longe dele, ainda penso no devir:

Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 16) Grifos dos autores

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 67)

Nesse ponto, deslocando a relação educativa para a temporalidade do devir, sob a ideia de simultaneidade, reflito acerca das posições relacionais dos sujeitos, e como as crianças relacionam-se por diferentes modos nesse contexto, inferindo em sua educação, e por aqui resalto a possibilidade de pensar a infância também por outra temporalidade. Assim, essa passa a ser uma infância que interroga a própria educação nos seus moldes de organização e atuação. Falo de uma infância pela ótica do devir, a qual segue a ideias das minorias (sempre em processo), e que segundo Kohan (2007, p. 94) “habita outra temporalidade, outras linhas.” Nesse sentido, “essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.” (KOHAN, 2007, p. 94).

O tempo das crianças na Escola de Samba estende-se por linhas de fuga, a fuga de uma estrutura, fuga de um tempo e organização linear nos processos educativos, demarcando uma característica própria. A organização de tempo e espaço em torno da educação das crianças dispõem-se pelas práticas locais e de como esse lugar estrutura-se e pensa as crianças. Encanta-me dizer dos sujeitos e suas formas de fazer, de passar e trocar o conhecimento, não havendo um modelo para isso, é na verdade, a própria prática cultural do samba. Nessa direção, os

sujeitos encontram e produzem suas formas próprias nessa organização e, especialmente, as crianças assumem lugar de potência, lugar de poder ser e lugar de devir Amparo-me na ideia de Kohan (2007, p. 95), enquanto “encontro entre duas pessoas, acontecimento, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades”. O que vivi, senti e pensei acerca das crianças do contexto Escola de Samba, propõe a ótica do devir-criança que “é uma forma de encontro que marca a linha de fuga a transitar, aberta, intensa.” (KOHAN, 2007, p. 96). O devir-criança recai em pensar sobre as próprias infâncias num rompimento com a verticalidade e com concepções tradicionais em torno das crianças e sua educação, pois “o devir-criança é a abertura ou o desdobramento da infância retraída; daquela que a educação obriga a se retrair sobre si.” (SCHÉRER, 2009, p. 199). Nesse sentido, “talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são.” (KOHAN, 2007, p. 97). Sim, o que são? As crianças que me permitiram estar junto a elas, são crianças, são corpóreas, são presença, e por isso retomo qual o sentido de devir mundo:

É nesse sentido que devir todo mundo, fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade. O Cosmo como máquina abstrata e cada mundo como agenciamento concreto que o efetua. Reduzir-se a uma ou várias linhas abstratas, que vão continuar e conjugar-se com outras, para produzir imediatamente, diretamente, um mundo, no qual é o mundo que entra em devir e nós nos tornamos todo mundo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64)

A simultaneidade nas ações educativas dispõe um pensar o tempo pela ideia de devir e pensar as infâncias pela mesma ótica, o que aciona indicar a educação das crianças na Escola de Samba em composição, pela ordem dos encontros construídos pelas diferenças, pela interligação das várias linhas abstratas, que decorrem da simultaneidade das ações, sendo possível “encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios.” (KOHAN, 2007, p. 97).

### 3.3.1.2 Ações de coletividade na estruturação das relações educativas na Escola de Samba: crianças, comunidade e família



*O movimento do ensaio vai ocorrendo de acordo com o “ritmo” das crianças, em alguns momentos elas param e vão voltando de forma conjunta sem muita intervenção dos adultos. Mas ao mesmo tempo, tenho percebido o quanto as crianças levam o projeto a sério, demonstram isso no comprometimento e na vontade de estarem ali, ou seja, estão porque querem estar. Ensaiam incansavelmente os movimentos repetidas vezes sem reclamar, fazendo isso por vontade própria, não havendo uma cobrança maior por parte da Sandra ou do Diego. São as próprias crianças que se corrigem uns aos outros, tornando esse um movimento coletivo de aprendizagem da dança e de todo o “ritual” que envolve ela. (Nota de Campo, 30 de novembro de 2017)*

*Entra na quadra o presidente da escola que se dirige à Sandra e Diego e fica conversando com eles um bom tempo (cerca de meia hora mais ou menos). Percebo que conversam sobre a organização do carnaval, pois essa semana os presidentes tiveram reunião para decidir algumas coisas referente ao desfile. Eles conversam com um ar de desaprovação sobre o assunto. Enquanto isso, as crianças se auto-organizam e iniciam o ensaio. Como nos outros dias, dispõem as cadeiras e meninos de um lado e meninas de outro. Essa dinâmica de divisão no início se repete quase sempre. Malu ensaia com a irmã, que vai lhe ensinando os passos de girar, ela se desequilibra em alguns momentos e vai corrigindo o movimento com a ajuda de sua irmã que vai pegando-a pela mão para ajudar... Num dado momento Malu se dirige até as outras meninas, brinca com elas dançando, e volta com sua irmã que lhe mostra o giro do porta bandeira novamente. E volta a “treinar” os passos concentradamente. No outro canto, Gui (um menino maior) ensaia com Kevyn um passo com os pés, os dois meninos, lado a lado repetem o movimento juntos e Gui vai mostrando para Kevyn como fazer. (Nota de Campo, 30 de novembro de 2017)*

A partir do núcleo anterior foi possível visualizar como a simultaneidade de ações ocorria, em especial, pela participação das crianças que se tornavam atores sociais nesse contexto de educação. Nas minhas observações ficava cada vez mais evidente o quanto as

crianças do projeto de casais de mestre sala e porta bandeira integravam o processo educativo, onde antecipavam as ações, já sabendo, geralmente, o que ia acontecer, e assim tomavam a iniciativa de organizar e iniciar as atividades do dia específico. E, foi pela organização simultânea e pela sua dinâmica, que surge outro núcleo: as ações de coletividades.

As ações de coletividade configuram-se um núcleo que emerge com força do campo quando as crianças têm uma auto-organização desse lugar, em que regulam seus modos de fazer na relação entre pares. Exemplo disso são as estratégias de ação, como no caso quando filmam os colegas, para que depois vendo-se dançar, possam ajustar passos e movimentos do corpo. Ou mesmo quando, sem a presença do adulto, as crianças colocam-se em relação na composição desse lugar e na transmissão dos conhecimentos da dança. Nesse movimento relacional, destacado nas recorrências do campo, a posição dos adultos e crianças na relação adulto-criança afirma-se em uma presença não necessariamente dependente da outra. Destaco, sobretudo, a relação criança-criança, justamente pela participação efetiva, articulações entre si de cuidado e cumplicidade, situações pelas quais a agência das crianças efetivamente aconteceu. A criança entendida como ator social possui a capacidade de agir e de “[...] interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações.” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). – sic. Essa ação da criança leva ao conceito de agência que é “[...] a habilidade de agir e fazer as coisas acontecerem [...] a agência estritamente é algo mais prático, quer dizer que as crianças estão de facto fazendo alguma coisa acontecer, em vez de apenas estarem fazendo coisas.” (JAMES, 2014, p. 941). – sic.



Figura 30: Registro fotográfico do campo – 14/12/2017.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2019.

*Na dança de Maria Clara com Bryan (o menino que estava ausente no projeto e começou a vir novamente), ele apresenta algumas dificuldades com os passos e sequências da dança... nesse momento as crianças que estão sentada no palco assistindo, vão auxiliando e o ajudando, juntamente com Sandra. Sandra vai coordenando os movimentos dele falando para ele a sequência, onde ele deve “fazer o movimento de giro, parar, depois que para se aproximar olhando para a porta bandeira e colocar a mão em seu rosto”. O casal permanece repetindo esse movimento e ajustando os passos, ajustes esses bem pontuais, do tipo, colocar uma perna para trás, levantar mais corpo, a posição do braço, o olhar, o sorriso, a postura, alguns exemplos de como são esses ajustes... havendo uma grande preocupação nesses detalhes... vou vendo aqui que cada detalhe desses por menores que sejam fazem diferença na dança, ou melhor, tem uma importância grande na dança e conduta do casal se apresentando. As meninas de fora ficam a todo momento sinalizando para que Maria Clara sorria... Sandra e as crianças permanecem orientando sentados do palco e se aproximando em alguns momentos só para mostrar ou “corrigir” algo, Pytter (outro menino do projeto) também intervém explicando para o outro menino como fazer e Sandra vai sinalizando com a cabeça positivamente o que Pytter fala. (Nota de campo, 14 de dezembro de 2017)*

Sandra, em conversa, indica essa construção em torno da agência das crianças e a posição delas enquanto atores sociais na relação educativa é constitutiva das formas que se pensa a articulação pedagógica no projeto mirim. Percebo um olhar do adulto para as crianças,



entendendo-as como competentes na ação delas entre seus pares, assumindo uma complementariedade nos saberes. Isso recai numa relação de reconhecimento dos saberes locais das crianças no que tange os conhecimentos da Escola de Samba.

*[...] aqui a gente trabalha bastante isso, principalmente para não criar cópias, a gente já faz isso para elas terem a sua própria identidade, o mestre sala ter a sua identidade e a porta bandeira a sua. Porque cada um tem o seu jeitinho. Tem uns que sabem mais da dança e tem uns que tem que passar desde o início, passo a passo. A gente até nem gosta de acelerar para ninguém ficar para traz, para dar mais atenção nesse ou naquele, daí a gente faz essa mistura justamente para que eles não se sintam excluídos. [...] a gente já faz isso pra não ter aquele conflito “ah eu sou melhor”. Não! aqui todo mundo é igual, cada um com seu potencial “eu sei até aqui, e eu sei até ali”, e ali eles fazem isso, é uma troca, quem sabe mais e quem sabe menos, ou até esse que sabe menos pode passar algo pro o outro que se diz saber mais, é fazer essa junção. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Figura 31: Registro fotográfico do campo – 30/08/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 32: Registro fotográfico do campo – 13/09/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Quando *Kevyn* passa a ensinar seu primo recém chegado no projeto, ou quando *Pytter* ajuda outro menino a melhorar seus movimentos porque faltou nos ensaios ou ainda quando *Malu* e *Kevyn* apresentam-se para as crianças novas, essas crianças anunciam que as ações de coletividade perpassam por um movimento onde elas próprias são corresponsáveis umas pelas outras. Nesse caso, quem possui mais experiência na dança troca conhecimentos com quem está chegando ou com quem apresenta mais dificuldades. Nessa relação, a regulação parte das próprias crianças entre si e consigo mesma, corrigindo-se e criando estratégias entre si para isso.

*Um aspecto que apareceu em notas anteriores se refere ao uso do celular e tablet pelas próprias crianças para se filmarem enquanto dançam, e hoje ao dançarem, durante o ensaio, percebi novamente eles se filmando e se reunindo para se assistirem. Enquanto se assistem vão comentando ente si onde erraram, sobre as posições da perna ou dos braços, a inclinação do corpo, enfim, todos aspectos relacionados ao desenvolvimento da dança e de uma postura corporal. Nesse momento estão somente as crianças entre si. Após se verem na gravação pelo celular, observo Pytter e Maria Clara dançando e eles parecem estarem com dificuldades em acertar um movimento. Então Gui se dirige até eles e começa a ajudá-los a corrigir o movimento dos braços, onde o casal está de mãos dadas e Gui vai corrigindo o movimentação e altura que eles devem levantar as mãos dadas. Gui segura nas mãos dos dois e diz guiando “oh, vai abaixar, e vai levantando”, ele vai dizendo na medida que vai guiando o casal pegando também nas mãos deles. Nicole de fora também*

*orienta eles dizendo “ai olha pra frente, olha um pro outro, e agora vai” indicando um movimento de reverência que eles devem fazer. Pytter e Maria Clara fazem ainda tentando e voltam para repetir. Nicole vai dizendo enquanto eles repetem “olha pra frente, olha pra ela.” e nessa hora eles se olham e começam a rir, e Maria Clara dá uma gargalhada. Voltam para trás para repetir, pois a sequência é: eles dão alguns passos para frente de mãos dadas, levantam as mãos dadas, se olham e fazem uma reverência. O casal repete e acertam, Pytter sai perguntando se “ficou bom, ficou certo?” para as crianças que estavam o ajudando (Nicole e Gui). Por fim, o ensaio vai finalizando por volta das nove horas, onde as próprias crianças vão finalizando e se arrumando. Hoje o ensaio foi predominantemente “coordenado” por elas, as crianças, onde elas vão se “autogestando”! (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Figura 33: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Da mesma forma que as crianças se autorregulam, também se cuidam, sendo um contexto demarcado fortemente pelas relações de cuidado de uns com os outros. No entanto, a autorregulação é identificada como cuidado e não como oposição, ou seja, não está de forma binária. A autorregulação entre as crianças trata de uma percepção que têm sobre seus próprios corpos, só possível porque estão em relação com o outro-criança. Isso para enfatizar, que o cuidado não se opõe a autorregulação, mas incorpora uma regulação como uma prática, posta por outras formas e distintas de outros espaços institucionais, os quais geralmente docilizam os corpos pela regulação e controle. Aqui a autorregulação é a extensão do processo de conhecimento que passa pelo próprio corpo, onde ela é o próprio aprendizado em torno da dança, processo educativo atravessado pelo corpo.

O *ethos* comunitário traz a presença de um cuidado que os constitui. Um cuidado que passa também pelo convívio da comunidade, pelas relações sociais e culturais ali construídas, e cada um torna-se responsável pela educação do outro. Dessa forma, quando uma criança nova chega no projeto, quem começa a ensinar os primeiros passos na dança é outra criança:

*Percebo uma menina (das mais novas de idade) que parece ser nova no projeto. Ela ensaia primeiro com a ajuda de uma menina mais velha, que me parece ser já conhecida dela... E depois fica repetindo sozinha o movimento ensinado por ela (simulando segurar a bandeira e girando em torno de uma cadeira) Num dado momento ela se senta, como se cansasse e fica olhando o ensaio das outras crianças que inicia.... (Nota de Campo, 23 de novembro de 2017)*

*Nessa direção, enquanto ensaiam vou percebendo a forma que se tratam, que falam uns com os outros, a forma que se ensinam uns aos outros, que trocam suas experiências. E isso vai me mostrando uma forma de se relacionar que eles têm. Uma relação que eles constroem entre eles, mas que também está relacionada a um lugar territorial que ocupam, do lugar da Escola de Samba e da comunidade que moram, e ainda dos parentescos que se estabelecem. Este cuidado se evidencia também no quanto eles se preocupam com o outro enquanto estão dançando, preocupados para que acertem os passos, a postura, enfim, eles vão ajudando os colegas a conduzirem, e lembrando-os do que precisam fazer. (Nota de Campo, 07 de agosto de 2018)*

Logo, por essa relação educativa, pautada no reconhecimento da agência das crianças, os sujeitos se autoeducam pela relação que estabelecem entre si.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é uma tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2002, p. 25).

Compreendo, pelos dados evidenciados nesse núcleo, que a educação advém também por uma relação dialógica entre os sujeitos, incorrendo um processo de humanização, ou seja, não se trata somente de uma troca de informações, mas um diálogo enquanto fenômeno puramente humano em que pela ação-reflexão a palavra ganha força.

Se, é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas entre seu permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91). Grifos do autor



A relação dialógica é construída na medida que as crianças têm a abertura de tornarem-se agentes no processo educativo dos outros e de si. Abertura possível pela posição assumida pelos adultos nesse processo, uma posição demarcada pela consciência do seu próprio inacabamento, para usar as palavras de Freire: “a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa.” (2015, p. 132). Para o autor, as pessoas “se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.” (FREIRE, 2015, p. 57)

Portanto, quando a coordenadora e o coordenador do projeto mirim de casais colocam-se como sujeitos que aprendem também com as crianças, abalizam uma posição dialógica abrindo-se ao mundo e deixando que as crianças também o façam, e nessa demarcação, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 2015, p. 132). Nesse sentido, Freire (2015, p. 133) considera ainda que pela “ética da abertura” há uma “boniteza” que viabiliza o diálogo.

E nessa direção de abertura, as crianças tornam-se corresponsáveis na relação educativa no contexto dos projetos mirins na Escola de Samba.

Figura 34: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

*O ensaio já havia começado... Inicialmente meninas de um lado e meninos do outro como de costume. Observo Malu com sua irmã... Thais vai mostrando um movimento com os pés e Malu fica observando com atenção tentando fazer igual. As duas ficam ali repetidamente passando esse movimento, vão se olhando e Malu vai ajustando seus passos de acordo com os de Thais. Sandra fica de fora e intervém as vezes para ajudá-las. Em dado momento, as meninas passam a fazer os passos de mãos dadas, de modo que vão se auxiliando corporalmente. (Nota de Campo, 14 de agosto de 2018)*

Nesse sentido, os conhecimentos das crianças são deslocados e alocados por um intercâmbio de experiências entre elas, trazidas com os sujeitos por sua inserção na prática sociocultural na comunidade. Por sua vez, a demarcação importante que aparece neste núcleo estende-se pela direção de que a voz das crianças é reconhecida pela “expressão verbal do seu saber.” (SARMENTO, 2005, p. 35). Sendo sujeitos de conhecimento e em circulação no contexto pesquisado, as crianças contribuem “na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes.” (AGOSTINHO, 2015, p. 83). E, nessa compreensão, considerar as vozes das crianças leva-nos a pensar:

A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças for considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na acção didáctica para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do acto educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exacta medida em que se exprime. (SARMENTO, 2005, p. 35) - sic

Na passagem abaixo Sandra deixa ainda mais manifesto sobre seu papel como coordenadora, o que recai sobre a posição que as crianças assumem nessa relação, e nessa fala abre a pensar um outro elemento presente nesse núcleo: a participação das famílias num movimento comunitário em prol do projeto dentro dessa coletividade.

*Eu acho que trabalhar com eles é uma coisa que tu vais conhecendo um a um. Eu estou há 23 anos, eu conheço os 70 que saíram e esses agora, eu conheço quando estão com dor de cabeça, eu conheço quando chegam aqui meio chateadas, eu conheço quando não estão com vontade de ensaiar, conheço tudo, conheço como chegar nelas. A Malu chega dizendo que está com dor aqui, que está com dor ali, eu vou ali converso aqui, converso ali, eu amenizo aqui eu falo aqui, eu elogio o cabelo dela e falo como ela está bonita, quando eu vejo ela já está ensaiando. Eu tenho que tratar eles como eu gosto de ser tratada, como eles são dentro de casa eu tenho que tratar eles aqui dentro, eu tenho que perguntar como foi o dia como não foi o dia, eu tenho muito amor nisso porque eu tenho as mães deles como apoiadoras né, eu frequento a casa deles, eu converso com todo mundo, eu sei quando uma mãe liga assim ó “hoje eu não sei se ele vai pro ensaio” (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Há, pela configuração comunitária (já apontado na pesquisa) da própria Escola de Samba, um envolvimento intenso das famílias nos projetos, onde ajudam na confecção de roupas, auxiliam nos ensaios e desfiles cuidando das crianças. Nessa direção destaco que essas famílias também compõem a Escola de Samba e as ações de coletividade configuradas nos projetos mirins em prática.

*Eu envolvi doze famílias nesse projeto, doze pais, doze mães, doze avós, doze tias, tu imaginas tu segurar esse povo todo quando tu leva uma filha pra uma volta a praça? Tem mãe que acha que é um concurso né. Primeiro ano que eu levei uma menina que a gente falou assim “ah a gente vai dar a volta a praça” a mãe dela achou que era um concurso de porta bandeira, que ela chegou lá com balão com faixa, pra filha passar e ver a mãe dela ali no canto, ai todo mundo ficou meio assim “meu deus ela tá com balão, com faixa com nome da filha não estou entendendo”, ai no outro dia a gente chamou ela no nosso projeto “mãe, o que foi que aconteceu aquela volta a praça que a senhora chegou com balão?” e ela, “gente eu fiquei tão empolgada que minha filha era porta bandeira que eu enchi balão escrevi faixa”, eu digo assim “mãe, vamos pensar assim juntas, nós estamos num grupo certo? Certo. Ali nesse grupo não tem nenhuma concorrência correto? Correto! (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

As ações de coletividade, como processo educativo na educação das crianças na Escola de Samba, sobrevém pela participação delas nas atividades relacionadas ao projeto mirim, crianças e famílias possuem papéis fundamentais, e as vozes compõem esse lugar, em que os sujeitos não pensam sozinhos, mas por uma coletividade. Uma coletividade necessária na própria manutenção do contexto e do projeto, entendendo que uma Escola de Samba compõe-se por pessoas e mesmo sabendo que, conforme já indicado, projetos não são fáceis de manter, sobretudo nesse lugar situado por lutas constantes de resistência cultural, sem auxílio e recurso para esse setor.

*Nesse movimento, duas meninas vão para o meio da quadra e os outros conversam com Sandra sobre a roupa para ensaios e desfile.... eles falam sobre o enredo desse ano, para que a roupa tenha a ver com o tema apresentado pela escola. Depois conversam sobre o desfile, de como será, a ordem das escolas em desfilar e dias.... (Nota de Campo, 14 de dezembro de 2017)*

*A vestimenta dos casais mirins é uma roupa predominantemente preta e que faz referências aos feiticeiros e feiticeiras que fala no enredo da escola (sendo o enredo sobre a magia do manjericão). Segundo Sandra já havia me falado, as próprias crianças que definem sobre suas roupas e para elas a roupa é algo muito importante... levam essa escolha muito a sério e tentam sempre trazer referência ao enredo da escola. Portanto, as roupas dos ensaios são sempre escolhidas nessa direção por elas... (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2018)*

Nesse viés, as decisões geralmente são tomadas de forma coletiva, como por exemplo, as decisões sobre as roupas de ensaios técnicos e da praça XV, a formação dos pares (que embora sigam recomendações relacionadas ao tamanho das crianças para facilitar a dança em conjunto, ainda assim é decidida em conjunto), datas de ensaios e férias do projeto (geralmente no recesso de final de ano), festas de confraternização, e outras decisões. Portanto, as crianças decidem, conjuntamente com os adultos, as diretrizes relacionadas ao projeto e seu andamento nos aspectos que dizem delas próprias. Mas não só decidem, ajudam a colocar em prática como, por exemplo, auxiliando na execução das suas roupas e fantasias.

Nessa relação os sujeitos pensam em conjunto, pensam através da coparticipação do outro, pois,

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Se o objeto o pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica em reciprocidade que não pôde ser rompida. (FREIRE, 2002, p. 85-86). Grifos do autor

Logo, os sujeitos, adultos e crianças, no contexto dos projetos mirins na Escola de Samba, posicionam uma ordem relacional e ética nos processos educativos por uma participação democrática que se maneja por suas práticas socioculturais.



### 3.3.1.3 O compartilhamento do conhecimento colocado pela tradição: as relações geracionais e a participação das crianças na prática social e cultural comunitária

*Eu, meu pai, o Diego hoje, a gente é encaminhador, mas eles que são a vida. Eles que fazem isso “ferver”, a alegria, essa empolgação é deles, é totalmente deles. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, 16 de agosto de 2018)*

Figura 35: Registro fotográfico do campo – 14/08/2018.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Nos contornos apresentados reconduzo alguns apontamentos, cujos dados revelaram uma trama evidenciada pela relação da criança em contexto geracional, onde a educação delas na Escola de Samba perpassa aspectos sociais e culturais próprios desse lugar com força na tradição.

Tradição<sup>94</sup>, do latim *traditio*, derivado de *tradere*, significa entregar, passar adiante. No seu campo semântico, trata-se do conjunto de bens culturais que se transmite de geração em geração no seio de uma comunidade. A tradição parte de uma dimensão conservadora que pressupõe a herança entre as gerações, e nessa relação é repassado os costumes, valores e códigos culturais de uma dada sociedade. A tradição compõe-se entre passado e presente, e torna-se uma relação multifacetada.

<sup>94</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=neGVI>. Acesso em: 22 jan 2019.

A Antropologia aponta ser possível considerar que os sistemas culturais tradicionais estão em permanente processo de modificação, e dessa forma, não haveria uma cultura estática. Havendo mudanças internas resultantes da própria dinâmica do grupo, e aquelas mudanças, usualmente bruscas e rápidas, trazidas pelo contato de um sistema cultural com outro. (LARAIA, 2017). Assim, por tradição parte-se do entendimento desta como dinâmica.

Entende -se a tradição como um conjunto de sistemas simbólicos que são passados de geração a geração e que tem um caráter repetitivo. A tradição deve ser considerada dinâmica e não estática, uma orientação para o passado e uma maneira de organizar o mundo para o tempo futuro. A tradição coordena a ação que organiza temporal e espacialmente as relações dentro da comunidade e é um elemento intrínseco e inseparável da mesma. (LUVIZOTTO, 2010, p. 65)

Nessa direção, relevo a ideia da tradição na relação com o compartilhamento dos saberes na Escola de Samba pelos projetos mirins, reconduzida como tais conhecimentos chegam até as crianças. Porque não chegam por um aprendizado isolado e localizado somente pela presença do adulto (como já mostrado), onde ficaria dizendo para a criança o tempo todo o que ela deve fazer. Ele (o adulto) até indica, em alguns momentos, mas isso passa por uma outra relação que se estrutura dentro do movimento de simultaneidade e das ações coletivas. E que agora, a reflexão é como o conhecimento é compartilhado entre os sujeitos na relação educativa.

Afirmo uma educação das crianças, social e perpassada por uma cultura própria desses sujeitos e desse lugar. Em grande medida, composta por um compartilhamento dos saberes e em particular pela vivência comunitária, através de elementos específicos que configuram o lugar e, por ações coletivas das crianças na/em relação com os adultos, com o lugar e suas materialidades, nas atividades das Escolas de Samba, onde partilham vivências num plano relacional geracional.

Esses elementos, sob a luz dos projetos mirins, ganham uma visibilidade maior e o espaço assume um meio de inserção, de participação e educação das crianças na Escola de Samba, evidenciando ainda mais as relações desse/nesse contexto mediado por elementos resultantes “de um processo de aprendizagem vivo e dinâmico, que transmite de geração a geração, reorganizados e redefinidos constantemente conforme a dinâmica social.” (TRAMONTE, 1995, p. 213)

Figura 36: Registro fotográfico do campo – 29/11/2017



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Nessa direção, ressalto elementos acerca da organização desses conhecimentos que incidem na organização dos processos educativos na Escola de Samba. Conhecimentos que advêm de uma tradição, ou seja, esses conhecimentos (em especial da dança) recaem em forma de aprendizagem de uma tradição vinda do movimento cultural do mundo do samba.

Apesar da tradição ter sua fundamentação conceitual por outras bases epistemológicas, aqui é ressignificada pelo campo, ou seja, a ideia central é entender a tradição como é tratada no campo em composição pelos sujeitos da comunidade. A própria educação nesse contexto, é também lançada para/pela tradição na conexão com a geração e pelas relações socioculturais, e por essas conexões, especialmente pelas relações geracionais na manutenção de uma cultura, retomo tudo o que vivi e assisti nas similitudes daquilo que é ensinado para as crianças, e também pelas crianças.

Nesse sentido, os conhecimentos que as crianças colocam em ação, são conhecimentos em torno das práticas do lugar, e que aprendem baseadas numa tradição, concebido fortemente pela oralidade e pela ação no espaço/contexto da Escola de Samba. As crianças aprendem um modo de ser, de agir e tem muito a ver com o *ethos* desse local, elas aprendem nesse lugar localizado e atravessado por uma cultura cuja tradição perpassa gerações. Trata-se de uma educação mediada por esse lugar e pelas práticas socioculturais que advêm dessa tradição, de rituais próprios do mundo do samba e da cultura local.

*Após um considerado tempo das crianças ensaiando nessa dinâmica que mencionei acima, Sandra para o ensaio e junta todos para explicar o próximo “exercício” ... Ela explica sobre o sentido de levar o pavilhão para ser beijado por outras pessoas, do respeito que as pessoas devem ter em relação a ele... Ensinando às crianças primeiro certas “regras” que são tipo “leis” na dança e condução do pavilhão pelo casal de mestre sala e porta bandeira. Pois, o pavilhão é, digamos, a instância maior da escola, e tem um significado expressivo, assim a dança do casal tem todo um ritual a ser seguido, e que não pode ser quebrado. Só para explicar melhor e contextualizar o que estou registrando aqui, toda Escola de Samba tem o primeiro casal de mestre sala e porta bandeira e estes são avaliados (ganhando nota pelos jurados) no dia do desfile oficial, e essa avaliação se dá pela apresentação da dança e a qual tem algumas condutas e regras próprias que perpassam pela própria história da Escolas de Samba e da arte dessa dança, por isso tenho me referido como um “ritual”, pois na minha concepção vai muito além de uma simples dança. Ou seja, possui um significado maior dentro das Escolas de Samba e da comunidade do carnaval (só para dar um exemplo: quem for beijar o pavilhão, a bandeira, não pode estar trajando bermuda ou saia, precisa estar de calça ou vestimenta comprida). Após Sandra falar sobre algumas dessas regras de conduta do pavilhão as crianças se juntam em casais... Kevyn dança com uma menina maior (a de cabelo curto) e fica envergonhado, dança rindo em alguns momentos.... mas ao mesmo tempo parece também se divertir com a situação. (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017)*



Para Da Matta (1997b) o ritual está relacionado a identidade social, nessa acepção, “os rituais servem, sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter” (p. 27). Desse modo, o ritual “constitui um domínio privilegiado para manifestar aquilo que se deseja perene ou mesmo eterno numa sociedade.” (DA MATTA, 1997b, p. 28) e assim, o carnaval é entendido como uma instituição perpétua que faz as pessoas sentirem a continuidade enquanto grupo. (DA MATTA, 1997b)

*E a curiosidade é maior porque elas começam a ensaiar aqui sem a bandeira, a gente começa a dar o ensaio delas sem a bandeira, para ver o comportamento, pra ver o jeito, porque cada um tem o seu jeitinho né. Isso não quer dizer que ao levar o*



*pavilhão para alguém beijar ou o como conduzir a bandeira seja diferente. Não! Ela tem o seu jeito diferente de dançar, mas o legado de levar o pavilhão, carregar o pavilhão é fundamental e é um ritual, de como levar a bandeira para beijar, de conduzir, de como o mestre sala conduz a porta bandeira... A gente inicia nossos ensaios começando por esse fator, de eles chegarem para ensaiar e a bandeira ficar exposta para o ritual, aí o menino vai ali pegar a bandeira, leva à sua porta bandeira, coloca na cintura dela, beija a mão de sua porta bandeira, dá a bandeira para ela beijar e faz todo o cortejo ao redor dela. A gente simula também uma plateia entre nós para como se fosse assim umas pessoas importantes, para tudo ser tipo dentro de uma brincadeira, mas levar tudo meio a sério, porque eles querem saber de tudo ao mesmo tempo, são muitas perguntas, muitas curiosidades. Mas eles aprendem com muito respeito, com muita sintonia. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Nesse sentido, Sandra ainda fala sobre como explica para as crianças quando chegam ao projeto, sobre a relação que precisam ter com o pavilhão que vão carregar e como as crianças compreendem o significado e a importância desse ritual.

*A gente tem um casalzinho menorzinho, que é a Malu e o Kevyn que foi muito engraçado porque a Malu me fez uma pergunta assim que ela entrou, “porque que eu tenho que beijar a bandeira”, ela não entendia porque o mestre sala antes apresentar ela para dançar dava a bandeira para ela beijar. Foi dito pra ela que o pavilhão que ela está carregando é uma coisa tão importante na escola que todo mundo respeita, então ela carregar a bandeira, ela já está sendo respeitada por isso, então a primeira pessoa que está carregando a bandeira ela está também fazendo uma homenagem ao pavilhão, então ela beija a bandeira em respeito àquele pavilhão, é um pedido de “dá licença, eu vou carregar esse pavilhão com todo respeito”, então você beija a bandeira pedindo uma permissão. Ai ela (Malu) achou aquilo tão demais que, ela diz que toda vez que beija a bandeira, ela diz que que sente uma emoção tão grande porque assim “Sandra eu tô sendo respeitada e tô respeitando meu pavilhão”, e digo, “é você está pedindo a licença para você poder circular com ele, para você poder dançar come ele”. E esse ritual feito, passado para as crianças é um ritual importante porque, não é só o fato de dançar, é o fato do respeito, é um respeito que às vezes a gente pensa assim “ah, é uma monte de ‘gurizinha’ e ‘gurizinho’ dançando e não tem noção do que é um pavilhão, e eles aqui aprendem desde o início até o fim, de carregar, de como beijar, de como levar pra beijar, de como se comportar em outra agremiação com esse pavilhão. Isso é ensinado com muito cuidado e eles aprendem direitinho, porque eles têm amor por isso, além de aprender eles têm muito amor por essa escola. Isso é o mais importante né! Independentemente de qualquer pavilhão que eles estão carregando eles têm que respeitar esse pavilhão. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Dessa forma, na dança do casal, é possível perceber um ritual a ser seguido, com códigos que não podem ser quebrados, ou seja, na execução da dança há passos e sequências que os casais são obrigados a cumprir e seguem na direção de um respeito com o pavilhão, símbolo maior dentro da Escola de Samba. Desse modo, a transmissão do conhecimento dessa dança é organizada seguindo, em primeiro, esse ritual. Nesse sentido, “[...] o ritual é um dos elementos mais importantes não só para transmitir e reproduzir valores, mas como instrumento

de parto e acabamento desses valores.” (DA MATTA, 1997b, p. 30). No caso, as crianças elaboram esse parto também, porque fazem parte disso.

*[...] não foi criado hoje, desde a época do meu pai já vem esse legado, esse domínio, essa criação, então, essa arte de ensinar é uma arte que tem suas regras também, a gente tem que partilhar essas regras e respeitar essas regras como dentro da nossa escola como em qualquer outra agremiação que gente vá. E eles têm noção disso. [...] é uma tradição que não se perde, não tem como colocar uma regra que não exista, e isso já vem desde a época do meu pai essa tradição. Tem umas melhoras que a gente vai se adaptando, mas eu sempre digo que ser porta bandeira e mestre sala é um ser único, não tem o que se inventar nessa arte, só tem o que se aprimorar, mas não o que inventar, é uma arte que já vem de um legado bem distante. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

O ritual segue regras e códigos advindos de uma tradição, no entanto, ao mesmo tempo há elementos postos por essa tradição (na dança do casal de mestre sala e porta bandeira), e outros elementos colocados pelas crianças na dança. A dança continua a seguir pelos traços da tradição, pelo ritual do qual os sujeitos respeitam e nutrem o que aprenderam, contudo, ao mesmo tempo eles ressignificam essa tradição, incorporando novos elementos à dança.

As crianças, então, atuam sobre a tradição quando novos traços são alocados e quando incorporam elementos próprios à dança do casal. Por isso, a infância atua sobre a tradição, justamente pela possibilidade de criação, das singularidades dos gestos pela dança, que partem sempre de regras partilhadas de um *ethos* geracional, e que são apresentadas por uma cultura e saber local compartilhados entre as gerações.

*Da mesma forma que as meninas da ala de assistas mirins, os casais mirins também seguem dançando, nesse caso cada um com seu par... São seis casais distribuídos em filas, onde Sandra vem acompanhando-os junto das moças da harmonia. Eles caminham bailando e quando param é o momento de evoluir na dança com os passos ensaiados. Na dança há uma sequência que segue um padrão de passos e os quais todos casais devem executar (como se fosse regra da dança do casal), porém a partir dessas “regras”, desses passos pré-determinados pela tradição dessa dança, percebo que cada casal vai imprimindo também sua identidade no bailado... Com passos específicos, formas diferentes de movimentar o corpo, de se expressar com as mãos e com sorrisos e expressões faciais... Ou seja, mesmo que haja uma base na dança de referência para todos, ao olhar cada um dançando percebo diferenças nos modos de levar a dança.*



*Meus olhos ficam mais em Kevyn e Malu por um grande tempo, acho que por serem o casal “menor” eles sempre me chamam mais meu olhar... E antes mesmo de eu entrar nesse campo específico de pesquisa eles já me atraíam o olhar quando eu ia apenas ver os ensaios do Copa Lord em outros momentos... A forma que se apresentam, dominando os movimentos e interagindo com aquele momento compenetrados me chama muito a atenção... Os passos de Kevyn e a condução de Malu com a bandeira também são pontos que se destacam para mim. Kevyn executa os passos com muita graciosidade, e esses são passos imprimidos por ele, e não uma cópia de outro... Como mencionei, há sim uma base, mas é nesse ponto que me refiro sobre a identidade de cada um na dança... e Kevyn mostra isso para mim, pois os passos dele são dele. [...]. (Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta à praça XV)*

Dessa forma, a tradição é ressignificada pelo próprio contexto local, e os sujeitos imprimem suas marcas e identidades, aprimorando-as. Sá Gonçalves (2013) em pesquisa sobre a dança dos casais, ressalta que aprender esse ofício requer “compartilhar certos códigos”. (p. 160). Considero, por essa acepção, que,

Não há explicação acabada sobre o movimento ou sobre como proceder. Não há livros, apostilas e sequer folhetos com instruções de como dançar ou se comportar nas escolas e no desfile. A principal função dos instrutores não é simplesmente explicar e dar algo pronto aos alunos, mas pôr em ação o conhecimento da dança, de modo a fazer com que os alunos, com o avanço do aprendizado, sejam capazes de criar uma forma própria de executar o movimento e de adquirir a capacidade de desenvolver um estilo próprio. (SÁ GONÇALVES, 2013, p. 160)

Portanto, Sá Gonçalves (2013, p. 169) aponta que a porta bandeira e o mestre sala são “exemplos da formulação de uma ideia de tradição”, a qual se expressa no desfile. Não obstante, “os aspectos múltiplos e vigorosos da tradição de sua dança são atualizados por meio de determinadas experiências.” (p. 169). Nesse sentido, a criatividade é colocada em evidência, pois “o bailado não tem interesse em romper com a tradição, porque a criatividade não prevê a mudança.” (p. 169). E, essa criatividade observei ser acionada pelas crianças pelos

conhecimentos adquiridos em torno da dança, onde cada uma vai imprimindo sua marca no seu bailado desde cedo.

Os gestos, as posturas, os comportamentos e os sentidos colocados em relação nesse universo produzem formas eficazes não de repetir uma suposta tradição original, mas de criar novas. [...] ao contrário de integrar uma “tradição inventada” em seu sentido fraco, que pauta o conceito de uma natureza artificial, a performance do casal no desfile permanece porque guarda uma capacidade renovada de significar, de modo a construir novas continuidades com a memória do passado. (SÁ GONÇALVES, 2013, p. 171) Grifos da autora

Dessa condição, em que a criatividade das crianças tem um lugar mesmo diante da tradição, cabe destacar um rompimento com a ideia de reprodução, pois quando se tem processos educativos baseados “em reprodução, não há espaço suficiente para a criatividade das crianças.” (MULLER, 2010, p. 159)

Nessa composição, faço também destaque, quanto às relações de gênero, onde na dinâmica do ensaio do projeto mirim de casais, as meninas ensaiam de um lado e os meninos de outro. E em outro momento, meninos e meninas ensaiam juntos formando casais. Organização que obedece a própria tradição da dança, o menino e a menina despenham papéis que lhes são próprios na dança e por isso cada um precisa conhecer sobre como evoluir na dança de forma a respeitar o ritual dela.

Dentro da Escola de Samba, compondo elementos do próprio mundo do samba, há elementos que advém dessa tradição e mantêm relação direta no processo educativo das crianças, e por assim, as materialidades adotam uma importância na composição dessa tradição. Logo, em primeiro, está o pavilhão (a bandeira) como a materialidade tradicional mais importante que ganha destaque na composição do casal de mestre sala e porta bandeira. Nesse sentido, “a situação ritual no contexto da Escola de Samba aciona um outro nível de experiência, no qual a bandeira da escola é corporalmente atualizada por meio da dança [...] visando ser lembrada, e com isso, defendida.” (SÁ GONÇALVES, 2013, p. 170).

A bandeira é uma materialidade com significado diferenciado porque aciona o *ethos* comunitário sobre a tradição, incorporando a defesa do pavilhão, e como materialidade carrega a memória.

*Trata-se de um “ritual” dentro da apresentação do casal e de reverenciar o pavilhão às pessoas que assistem. Onde Sandra explica para eles que quando forem levar o pavilhão para ser beijado pelas pessoas quem beija primeiro é a pessoas mais “importante”, por exemplo o presidente da escola e depois as demais. (Nota de campo, 23 de novembro de 2017)*



O casal (menino e menina) e a bandeira, pela dança, formam uma tríade. Dessa forma, a bandeira “é sempre portada por uma pessoa, agitada pelo bailado e colocada em relação de comunicação.” (SÁ GONÇALVES, 2010, p. 226). A bandeira para Sá Gonçalves (2010, p. 226), “exterioriza-se por meio de uma corporalidade investida nesse objeto, por uma dança que aciona”. E, dessa materialidade, concordo e sustento:

Quero, portanto, valorizar o fato de que a bandeira de uma escola faz parte de um sistema de pensamento, de um sistema simbólico, e existe na medida em que é usada por meio de determinadas técnicas corporais. Essas técnicas conjugam-se de modo a configurar sua bela dança. O mestre-sala, a porta-bandeira e a bandeira, através de distanciamentos, restrições e evitações, articulam uma tríade que compõe um sistema simbólico eficaz, tendo as situações cerimoniais e o desfile como contextos significativos privilegiados de sua atuação. (SÁ GONÇALVES, 2010, p. 227)

A relevância da bandeira é possível perceber por meio de um baluarte do samba, o mestre sala Delegado<sup>95</sup>, em entrevista realizada por Sá Gonçalves (2010, p. 227): “Sem o pavilhão, a Escola de Samba não existe. Se o pavilhão não estiver na quadra, o ensaio é inválido. A representação de uma Escola de Samba é o pavilhão! Eu costumo dizer que a porta-bandeira é até mais importante que o mestre-sala, ele é o mendigo perto de uma rainha.” Essa passagem de Delegado, revela um saber local e ancestral sobre a Escola de Samba e a dança do casal, ficando inequívoco a importância da materialidade que as crianças portam e aprendem seu sentido pela tradição.

Outro elemento que compõe a dança são as roupas, que na relação com o ritual, segundo Da Matta (1997b), as vestimentas assumem uma apropriação a cada ritual, sendo coerentes com gestos e comportamento. “No carnaval, a roupagem apropriada é a fantasia, um termo que no português do Brasil tem duplo sentido, pois tanto se refere às ilusões e idealizações da realidade quanto aos costumes usados somente no carnaval.” (DA MATTA, 1997b, p. 61).

*A vestimenta dos casais mirins é uma roupa predominantemente preta e que faz referências aos feiticeiros e feiticeiras que fala no enredo da escola (enredo sobre a magia do manjericão). Sandra já havia me falado, as próprias crianças que definem sobre suas roupas e para elas a roupa é algo muito importante... levam essa escolha muito a sério e tentam sempre trazer referência ao enredo da escola. Portanto, as roupas dos ensaios são sempre escolhidas nessa direção por elas... Já a do desfile fica a cargo do carnavalesco, pois o desfile conta com um enredo que precisa ser contado na avenida, assim sendo, cada ala conta algo do enredo numa sequência que é desenhada pelo carnavalesco e precisa ser obedecida para compor uma história para quem assiste. Na roupa do casal, o menino sempre usa calças compridas e a*

<sup>95</sup> Foi mestre sala da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, Rio de Janeiro/RJ.

*meninas sempre saía na altura do joelho mais ou menos. Hoje meninas usam uma saia preta e blusa (de manga cavada e degote V) também preta com umas penas pretas no ombro, um pequeno enfeite de cabelo em forma de chapéu com um pequeno véu também pretos e na roupa há alguns detalhes em cor dourada, inclusive no cinto (artefato necessário na vestimenta das meninas para que seja inserido o mastro da bandeira num suporte incorporado ao cinto), e o calçado, uma sapatilha preta.*



*Os meninos trajam uma calça e blusa preta, e contam em sua vestimenta com uma capa e sapato também pretos. Há um discreto cordão amarrado na cintura em cor vermelha.*



*(Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta a praça XV)*

Sandra destaca a importância da roupa, mediante a memória trazida de seu pai, Seu Terry, que via na roupa uma importância.

*Um desses rituais do casal é que tu tens que estar bem vestida e meu pai sempre dizia “não tem coisa melhor do que ter um mestre sala e uma porta bandeira elegantes”, então aquilo ali já vem aqui assim né. Toda apresentação eu não posso deixar batido*

*porque eu sempre me lembro o que ele me falou. Se eu não cuidar de uma roupa, de um sapato, de uma gravata eu penso assim, eu penso que ele está falando no meu ouvido “filha, a elegância é o segredo de um casal, você bota a dança que é a essência, mas a elegância é o fundamental”.*

*Meu pai era uma elegância em pessoa. Ele quando apresentava o casal na avenida ele já chamava a atenção pela sua pura elegância, então isso ele já passava pra cada mestre sala para cada porta bandeira, ele não abria mão de uma roupa bem feita do seu terno que ele mesmo mandava fazer quando saía pra apresentar os casais. Ele se preocupava muito com esse tipo de coisa. E esse ritual veio desde lá e não tem como fugir né, e ajuda bastante porque já é uma outra coisa que eles fazem né, eles aprendem uma outra coisa. Elas fazem, elas bordam as próprias roupas tanto delas, elas mesmo fazem, então é uma outra “profissão” a se aprender aqui dentro, já é uma outra coisa que elas fazem, se tiver que pintar um sapato elas já pintam o sapato, se tiver que desenhar já tem uma pessoa que desenha, tudo isso eles fazem entre eles, é muito gostoso. Não tem pra onde fugir, não tem com pedir pra isso acontecer, eles mesmos fazem, a gente joga a ideia e eles viajam, quando a gente vê na outra semana do ensaio tem 300 comunicações, eu digo “gente, foi só uma ideia pra ser trocada mas vocês já vieram com o plano né” (risos), mas é muito bom. (Entrevista com Sandra, 16 de agosto de 2018)*

A relação com a roupa que Seu Terry deixou e as crianças trazem consigo por uma marca geracional, remonta Stallybrass (2016, p. 14) a dizer: “as roupas recebem a marca do humano”. Estariam na ordem da memória, pois,

*As roupas são conservadas; elas permanecem. O que muda são os corpos que as habitam. Que conclusões podemos extrair desses testamentos que deixam roupas como legados? Em primeiro as roupas têm vida próprias; elas são presenças materiais e, ao mesmo tempo, servem de códigos para outras presenças materiais e imateriais. (STALLYBRASS, 2016, p. 31)*

Por essa ordem, apreendi o porquê para Seu Terry a roupa tinha tamanha importância, pois, para além da estética, ela está na ordem da subjetividade do humano e relaciona-se com a memória. A questão sobre as roupas que presenciava, chamava-me a atenção nas observações em campo. Lembro-me de algumas reuniões e conversas feitas, geralmente ao final dos ensaios do projeto, quando as crianças já sabendo do enredo da escola passavam a pensar em suas roupas de apresentação (de volta a praça XV e dos ensaios técnico, já que do desfile é definido pelo carnavalesco dentro do desenho da escola e de qual ala o projeto representará no desfile). Nesse movimento, como já anunciei, as decisões são tomadas em grupo, tendo as crianças total participação na decisão sobre as roupas.

*Três roupas. Eles amam, acho que é a parte que envolve mais eles ainda, porque, vê a construção daquilo e depois eles botarem e depois as pessoas falarem que eles estão bonitos, maravilhosos, eu acho que isso aí deixa eles muito contentes, sabe. Porque*

*daí eles dizem “fui eu quem fiz, fui eu quem fiz”, ah é muito gratificante. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Nessa direção, Sandra assinala como as roupas são escolhidas e percebidas, pois como um grupo, todos precisam estar com a mesma vestimenta, ao mesmo tempo também posiciona uma relação igualitária em que nenhuma criança sintasse inferior pela roupa que veste.

*Porque a gente trabalha com isso tudo, com as manias delas com a elegância “porque eu tenho que estar mais bonita” e esse ritual já vem desde o projeto de pequeno porque a gente assumiu assim ó “a gente é um grupo e todos vão sair por igual todos vão se arrumar por igual” porque daí eu já paro elas com toda essa parte assim de querer, “ai não, eu vou pra loja hoje eu vou cravar a minha filha de strass, aí ela chega aqui arrumada na pedra e tem a outra que tá lá de camiseta. [...] porque não existe discriminação, não existe a melhor a pior, a que sabe menos a que sabe mais, não existe isso entre elas. Existe a parceria, o companheirismo, ajudar. [...] não quero par de gêmeos, eu não quero vestir todo mundo gêmeos, não, eu quero vestir como um projeto que eles são, eles são um projeto, eles são uma família unida, eles são pessoas que um ajuda ao outro [...] Existe a parte como coordenadora de ajudar, entanto é que, eu incentivei a parte do bordado “vamos aprender todo mundo a bordar” “vamos dar valor a cada dinheirinho que você coloca na sua roupa” [...] E hoje elas têm mais uma função, elas aprendem a bordar suas próprias roupas, isso tudo é incentivado pra elas. A gente não tem condições de mandar fazer, então como eu trabalho no barracão eu incentivo muito a bordarem, incentivo muito a poder fazer. A Kamila hoje ela costura, ela desenha né. Isso é passado né, então é muito bom, e quando eu vejo aquelas pessoas comentarem na volta a praça “meus deus que lindo, meus deus que legal”, “eu não tô acreditando, eles com esse “tamanhozinho” dançarem isso tudo?”, é muito gratificante. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

A relação geracional também é outro ponto a ser elencado, pois, incide fortemente nas relações do lugar, como já demarcado no segundo bloco da pesquisa, sobretudo pelas relações de parentescos e gerações dentro das Escolas de Samba, elemento configurador desse local. As crianças são inseridas e participam nesse/desse contexto sobretudo pelas vias de parentescos que possuem dentro da comunidade. Nessa condição, o compartilhamento dos saberes e conhecimentos também são assumidos por essa ordem relacional, e as crianças pela vivência em comunidade e pelas práticas socioculturais integram a Escola de Samba e produzem conhecimentos acerca do mundo do samba.

As passagens das notas de campo delineiam esse eixo que integra as relações geracionais, mas também trazem como no processo de conhecimento, emergem a tradição na relação que compõe a educação das crianças na Escola de Samba.

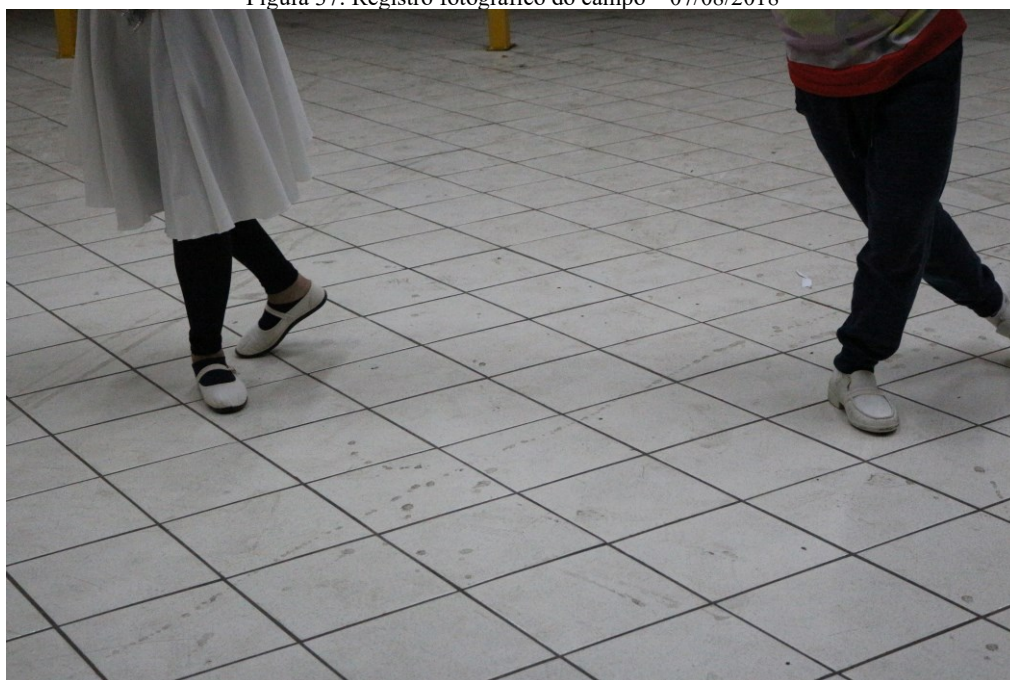
*Kevyn vai até Diego ele diz “vai dançar Kevyn”, e o menino segue pra dançar com Kamila (que é realmente a primeira porta bandeira como eu havia sugerido no início desta observação). Kevyn segue então iniciando a dança com Kamila meio*

*envergonhado, dando sorrisos encabulados, mas vai executando os passos com desenvoltura. Na hora em que ele tem que beijar a mão dela ele ri olhando pra ela e ela também sorri para ele o incentivando a continuar a dançar, como quem diz “isso aí”. As crianças de fora também acham engraçadas as expressões de Kevyn e num momento ele dá um giro errado e as crianças intervêm falando pra ele e incentivando. Eles continuam dançando e diferente de Malu (com quem ele forma par) e das outras meninas, Kamila é maior e assim na hora que ele precisa pegar a bandeira para apresentar, Kamila precisa se abaixar um pouco para que o menino alcance a bandeira. E as crianças de fora dizem “Aê, isso aí”, e Kevyn abre um largo sorriso encolhendo os ombros. Eles fazem a “coreografia” de apresentar o pavilhão e levam ele para ser beijado pelas crianças, nesse momento todos aplaudem por ele ter feito “corretamente”, e Malu se levanta sorrindo e batendo palma. Kevyn faz cara de satisfeito e voltando a dança se solta mais sem tanta vergonha, girando e sambando em torno de Kamila. Enquanto eles dançam Sandra permanece sentada observando e Diego do outro lado também observa, sem intervir. Somente no final eles sinalizam algo para Kevyn, mas de onde estão mesmo, apenas sinalizando com a mão. Kevyn olha e sinaliza com a cabeça como quem diz que entendeu e eles vão finalizando a apresentação. Diego de pé sorri e faz positivo com a cabeça para Kevyn. Essa apresentação dura cerca de 2h40 min. (Nota de campo, 07 de dezembro de 2017)*

Na Escola de Samba existe um atravessamento geracional, onde os conhecimentos locais e o que as crianças aprendem, são passados entre as gerações (sobretudo pela oralidade) de forma a manter a cultura do samba e nutrir uma tradição, mas não somente e também reinventar.

#### 3.3.1.4 O corpo na relação educativa através da dança: educação, cultura e tradição

Figura 37: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.



*A dinâmica vai se dando essencialmente pelas meninas prestarem atenção em tudo e irem reproduzindo (pelo corpo) o que lhes é passado também pelo corpo. Ou seja, o corpo do adulto mostra a elas o movimento da dança e da coreografia (quando tem), e elas reproduzem corporalmente. Sendo que em alguns momentos, a coordenadora do projeto ou quem está dando a oficina para o ensaio e mostra lentamente explicando também verbalmente como elas podem fazer o movimento ensinado. Então elas fazem devagar e depois dançam no ritmo do samba reproduzido no som que é ligada dentro da quadra. (Nota de Campo, 05 de dezembro de 2017)*

A Escola de Samba como contexto educativo é entendida como um espaço configurado em torno do conhecimento das práticas sociais nas relações que estabelecem com a cultura. O conhecimento, perpassado fortemente pela oralidade entre os sujeitos, mas não somente, imprime-se por outras marcas e formas de compartilhar entre e com as crianças, que se dão, especialmente, pelo corpo. Então, parto da compreensão do corpo para além de sua dimensão física, entendendo-o por sua dimensão cultural.

Território construído por liberdade e interdições, e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento. (SOARES, 2011, p. 01)

A ancoragem nos dados de campo possibilitou perceber o quanto o corpo faz-se presente e é requisitado no movimento de ensaio pela dança. O conhecimento em torno da dança e dos movimentos estendem-se pelo corpo, numa observação do corpo do outro em composição da relação educativa. O corpo toma uma dimensão educativa na composição desse conhecimento e na organização dos processos educativos, em que pela dança entrelaçam-se três elementos: educação, cultura e tradição; compondo a relação educativa.

O ensino é essencialmente gestual e guiado pelo movimento e sua mimese. Valoriza-se o componente sinestésico, em que a visualidade é o principal meio de construção desse bailado, pois é por meio dela que se aprende, e o seu principal fim, já que a dança do casal é sobretudo para ser vista e comunicada. Com a visão aprende-se a dançar. Aprende-se que dançar é estar a todo momento dançando com alguém, diante de alguém e sendo apreciado. Mestres-salas e porta-bandeiras costumam assistir uns aos outros. (SÁ GONÇALVES, 2013, p. 159)

É pelo corpo que os conhecimentos são alcançados pelas crianças, sendo o corpo conduzido como um lugar de inscrição da cultura. (SOARES, 2011).

*No outro canto, Gui (um menino maior) ensaia com Kevyn um passo com os pés, os dois meninos, lado a lado repetem o movimento juntos e Gui vai mostrando para Kevyn como fazer. No movimento, dão dois passos para trás e no último fazer uma reverência abaixando um pouco o corpo. Da mesma forma os dois meninos dançam juntos em volta da cadeira onde Gui também vai orientando Kevyn e os dois vão se auxiliando na dança pelo olhar, onde um olha o outro e nesse movimento vão coordenando seus passos. Passos onde os pés são donos dos seus movimentos, e onde os braços e mãos também vão tomando parte da dança com movimentos elaborados. Esses passos que também são ordenados com os passos das meninas, portas bandeira, que dançam também tendo os braços e mãos envoltos por movimentos leves e coordenados, mão que também levam e seguram o pavilhão, braços que ficam um bom tempo levantados assegurando que o pavilhão se mantenha em pé. Pés e pernas que giram, giram e giram muito para que este mesmo pavilhão possa ser visto e reverenciado pela plateia, e para que ele se mantenha esticado durante a dança e apresentação do casal. (Nota de campo, 30 de novembro de 2017)*

Na Escola de Samba os corpos perpassam processos de educação que lhe educam, pois, ao aprender os passos (em especial na dança dos casais) as crianças inscrevem-se num processo cultural, e assim a educação pela dança na Escola de Samba assenta pelo corpo essa relação. Nesse campo relacional, o núcleo que evidencia o corpo no processo educativo parte das construções e correlações feitas também pelos núcleos anteriores, pelo tempo enquanto simultaneidade, pelas ações coletivas na relação educativa estruturando o processo de conhecimento, pela ordem de um compartilhamento entre os sujeitos vindos da tradição, confirmando que o corpo inscreve-se e perpassa todos esses núcleos anteriores. Parto do entendimento que “o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo.” (MAUSS, 2003, p. 407). Qualquer processo educativo não pode ocorrer sem que se considere os corpos dos sujeitos em relação. Pois, segundo Le Breton (2011, p. 24) “o sujeito só existe em suas relações com os outros”, e por esse aspecto a relação do corpo também é referenciada, justamente porque,

A construção social e cultural do corpo não se completa somente em jusante, mas também em montante; toca a corporeidade não só na soma das relações com o mundo, mas também na determinação de sua natureza. “O corpo” desaparece total e permanentemente na rede simbólica social que o define e determina o conjunto das designações usuais nas diferentes situações da vida pessoal e coletiva. O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos. (LE BRETON, 2011, p. 24) grifo do autor

Passo a identificar os aspectos centrais que compuseram uma regularidade nas notas de campo, e demonstraram o corpo na relação educativa. Assim, um primeiro aspecto diz respeito ao corpo como via de comunicação:

*Outro aspecto que diz respeito a dança do casal é de que enquanto não estão “se apresentando”, ou seja, dançando, eles sempre caminham de mãos dadas... (Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta à praça XV)*



*Durante a dança eles vão mantendo os olhares como uma forma de comunicação entre o casal, já que não há fala (e segundo uma das regras dessa dança, não pode mesmo haver comunicação verbal entre o casal durante a dança). Por isso as formas que se expressão com o olhar são tão significativas, é como se cada casal fosse encontrando em seus parceiros esse canal de relação e comunicação... Os olhos vão falando durante a dança, e é um encontro de olhares a todo momento... (Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta a Praça XV)*







*(Nota de campo, 19 de janeiro de 2018 – ensaio geral de volta a praça XV)*

Não há fala na dança dos casais, o corpo das meninas e meninos colocam-se em relação pela corporeidade, encontrando mecanismos e estratégias para essa comunicação ocorrer e pela afinidade constituída pela dança, um já reconhece no outro o tipo de olhar, de expressão, e por essa via sabem o que precisam fazer (ou não) durante a dança. A mesma via relacional é construída com quem orienta o casal na apresentação (há sempre alguém que guia o casal, apresentando-o ao público), função assumida por Sandra hoje e que antes era de seu pai. Desse modo, quem apresenta o casal indica por gestos o que se deve fazer, a quem deve dirigir a bandeira, gestos previamente conhecidos por quem dança. Para Soares (2011, p. 113), “os gestos contêm forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra.”

Na dança, essa comunicação ocorre também pelo olhar, da mesma forma que durante a dança do casal eles precisam permanecer com os olhares compenetrados um no outro, um olhar que se relaciona, entendendo que “o olhar pousado sobre o outro nunca é indiferente” (p. 80), podendo ser “encontro, emoção partilhada, fruição inconfessada.” (LE BRETON, 2016, p. 80). Assim, para Le Breton (2016, p. 77) “pousar os olhos sobre o outro nunca é um acontecimento anódino; o olhar efetivamente provoca, apropria-se de alguma coisa, para o melhor ou para pior. Ele é imaterial sem dúvida, mas age simbolicamente.”

Concebo que, as relações envolvem toques, cuidados com o outro numa afinidade corporal pela/na dança. A comunicação entre quem dança (o casal de mestre sala e porta bandeira) ocorre essencialmente pelos olhares, pela expressão facial, pelos gestos, pelo toque.

*Assim ó, o mestre sala ele tem o passo característico, ele não samba, a parte dele é cortejo e dançar e a parte de riscar onde ele faz todo aquele glamour e a porta bandeira ela gira em torno ao mestre sala, e o mestre sala corteja ela, um sempre correspondendo ao outro, sempre no olhar a comunicação porque não pode ter comunicação oral né. São os gestos. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

*Na sequência Malu dança com Pytter, hoje Kevyn não veio, os dois seguem a mesma dinâmica que já estavam fazendo anteriormente. Sempre com muita atenção aos movimentos dos seus corpos... Presto muita atenção às expressões deles, os olhares, os toques, isso para mim, tem sido um forte que vai mostrando também das relações que a dança vai colocando nesse lugar... das relações que eles vão estabelecendo com os outros mas também consigo, através da dança no/pelo corpo... (Nota de campo, 14 de dezembro de 2017)*



*Enquanto dançam vou percebendo melhor alguns movimentos, interação deles, e um outro aspecto que passou a me chamar a atenção a partir das notas e registros de fotos é o cuidado entre eles, o cuidado e carinho que têm uns com os outros, onde a própria dança também é um reflexo disso, ou isso é um reflexo da própria dança. Na dança do casal a todo momento há toques entre eles, mãos dadas, gestos de carinho e respeito ao seu par. Olhares que se falam entre os corpos que bailam! São expressões das mais diversas formas de se comunicar. (Nota de campo, 7 de agosto de 2018)*

Figura 38: Registro fotográfico do campo – 07/08/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019

A dança dos casais possui fortes traços de uma tradição, impondo um certo processo de disciplinarização, atravessando os corpos, e nesse sentido, as crianças aprendem o que faz parte dessa tradição, em especial na dança, mas ao mesmo tempo ressignificam trazendo elementos seus e mesclando-os para compor sua dança, como mostrado no núcleo anterior.

*Tem todo um ritual, porque o Mestre Sala ele leva a Porta Bandeira, ele é o guardião dela, então ele tem que estar bem na sua vestimenta, e ela por aquela alegria toda de estar dançando para ele, olhando em agradecimento. Porque o ritual dela na verdade é um agradecimento “obrigada por estar aqui comigo”, então ela dança para ele, e ele a guarda, ele corteja ela como se estivesse cortejando uma joia. E esse ritual é tão lindo, essa dança é tão linda que quando a gente coloca isso em prática, ver eles dançarem parece assim “meu deus, mas como eles conseguem nos compreender né?” (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Sandra conta como as crianças incorporam, significando e ressignificando, ao mesmo tempo, os rituais advindos de uma tradição da dança do casal, que são movimentos próprios dessa.

*Esse ritual é engraçado porque quando eles chegam aqui eles querem dançar de tudo quanto é jeito, então até a gente colocar eles no “prumo” pra dizer para eles que tem também um ritualzinho de dança, gera toda uma expectativa, porque, como o meu pai dizia “tem o tradicional, Mestre Sala e Porta Bandeira são tradicionais” na época dele era mais tradicional ainda, hoje a gente ainda tem um ritual que tu pode colocar uma coisinha aqui, uma coisinha ali, mas do tradicional não pode fugir, tem uma base, e isso eles aprendem. Eles aprendem esse cru e em cima desse cru eles começam a criar, e essa criação também não pode fugir no que está nesta base porque senão deixa de ser o casal. Porque você tem que apresentar a dança do casal, o posto do casal, a estrutura de um casal, e isso eles entendem! (Entrevista com Sandra, 16 de agosto de 2018)*

Retomando a ideia da tradição, ela agora irá atravessar a dança na composição educativa, a partir de Eric Hobsbawm (2018), sendo entendida como tradições inventadas.

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2018, p. 8).

O corpo é um demarcador como meio de manutenção dessas tradições, que para Hobsbawm (2018) precisa ser diferenciado da ideia de costumes, podendo ser invariável, ao contrário das tradições consideradas por uma invariabilidade, em que, “o passado real ou forjado a que elas se referem impõem práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição.” (HOBSBAWM, 2018, p. 08). Entende-se que, embora as tradições tenham suas estruturas predefinidas por práticas ditas fixas, no contexto da Escola de Samba evidencia-se que são também renovadas e tomam novas roupagens, porém num movimento de manter os princípios básicos da tradição. Nessa direção, como já mostrei pelo núcleo anterior, na dança do casal, a tradição é reconfigurada pelo movimento da criatividade que as crianças incorporam aos seus movimentos. Tornando os seus passos próprios delas, imprimindo sua corporeidade na dança e circunscrevendo uma identidade mantida na tradição e todo o ritual que a dança prevê, mas também reinventa.

O corpo e as práticas corporais possuem, portanto, um papel fundamental na manutenção das tradições e na perpetuação da identidade e da memória de um grupo, independentemente de estas serem, em maior ou menor grau, inventadas. É necessário considerar então não apenas as tradições inscritas, mas principalmente aquelas que foram ‘corporificadas’ no processo de formação da memória social de um grupo. (PINHO, 2004, p. 161)

Atento que a dança, embora faça parte de uma tradição na Escola de Samba, é passada para as crianças como possibilidade e não como limitação.

*[...] a parte da arte da dança ela engloba tudo isso, não é só simplesmente aqui chegar lá a porta bandeira coloca a bandeira na cintura, o mestre sala sai riscando e sai cortejando a porta bandeira. Não! A motivação deles é aprender o início pra saber o que eles têm que estar fazendo, é onde até nos intervalos que a gente faz, vai gerando dúvidas, a gente vai tirando, até na própria dança “ah aqui eu posso fazer isso”, a gente dá esse livre arbítrio para eles poderem também opinar, a gente não é o dono da razão. Porque cada um com a sua limitação, nem todo mundo consegue atingir, a gente diz “esse é o movimento” “qual a maneira que você acha que dá?”, entendeu? Por isso eu sempre falo pra eles que a dança ela não é limitada, ela sempre tem um novo conhecimento, tanto pra quem já está e pra quem está chegando, essa pessoa que está chegando ela pode mostrar algo que essa pessoa que já está não saiba. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

*[...] a gente já passa desde o início que é já pra trazer isso na trajetória. A porta bandeira fazer sua mensura, o mestre sala fazer o seu cortejo no sentido horário e anti-horário, fazendo a meia lua, o torneado, entendeu? Esses são os movimentos característicos do mestre sala que é obrigatório ele fazer certo? Apresentando o pavilhão, esses sim são os movimentos obrigatórios. E questão assim de o casal optar, mas daí tem que ter também um acordo entre o mestre sala e a porta bandeira, não basta só o mestre sala querer, tem que haver um acordo entre os dois de qual maneira vão conduzir essa coreografia. Basicamente é isso aí. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Quando a dança passa para o plano de possibilidade, rompe com a disciplina, mas não totalmente, por isso, há uma disciplina a ser seguida e que condiciona a dança e o conhecimento em torno dela pela tradição. Contudo, quando se coloca outras possibilidades de reinvenção, “o encontro com a criança bailarina ativa os devires infantis no seu corpo e, talvez, no seu modo de ensinar dança também.” (ROSA, 2016, p. 118). Considero, nesse movimento do pensar que, “[...] a dança, aprendida como arte, como movimento de resistência, pelos infantes dançarinos, finalmente coincidiria com a invenção de uma experiência infantil em aberto, porvindoura, incapturável pelo outro. Estrangeira de si mesma: imagem da diferença por excelência.” (ROSA, 2016, p. 125) e, nessa construção, a dança é apreendida pelas crianças seguindo suas próprias corporeidades:

*Na dança de Kevyn vou percebendo ainda suas expressões e seus movimentos com o corpo. Como já mencionei em outras notas de campo, ele tem alguns movimentos muito próprios dele e que parecem ser muito bem ensaiados e desenhado pelo menino. Sua expressão corporal é algo muito forte, e se revela muito em sua dança. Sandra no final explica sobre a dança... ela diz que a dança do casal apesar de ter uma base eles podem fazer mais em cima dessa base colocar suas identidades na dança! Sandra ainda ressalta novamente sobre o sorriso, de expressar alegria na dança pois eles estão levando o pavilhão e isso tem um significado para quem assiste. Por isso precisa ser explicitado com alegria. Enquanto ela fala todos prestam muita atenção! O ensaio*



vai finalizando com as crianças recolhendo as cadeiras e organizando o espaço, e após vão se arrumando para irem...



(Nota de Campo, 14 de agosto de 2018)

Na fala de Diego, é possível perceber a ideia de repetição demarcada pelo conceito de tradição, deslocada no contexto, e a dança é reconduzida por uma ideia de identidade do casal correlacionada à tradição:

*E a gente sempre busca passar a base que a gente diz que é a dança tradicional do casal, que é o início de tudo e que é uma dança característica que tu não tens como mudar. Tem alguns casais que chegam e personalizam, no caso aí mistura a dança de salão, só que as vezes o que acontece com isso é que traz muita informação na dança do mestre sala e porta bandeira, onde pra quem tá assistindo, pra quem tá julgando, a dança fica muito suja aí tu não consegues identificar os movimentos sabe. É onde a gente sempre passa a base. É tradicional, a gente até fala pra eles que é uma dança tradicional. Lógico que quando é uma apresentação dá pra arriscar algo que não seja assim da característica, seja vamos dizer, uma firulinha que dá pra deixar a dança um pouco mais charmosa ou até mais cadenciada, pra não ficar sempre aquele movimento repetitivo. Cada casal consegue colocar sua identidade. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Já na fala de Sandra, fica evidente a relação que se instaura sobre a educação na afinidade com a dança através da cultura da Escola de Samba, indo ao encontro do já foi tratado anteriormente de que as crianças ocupam posições nessa relação educativa. Posição que implica reconhecê-las como construtoras também dessa cultura, imprimindo suas marcas e participando das atividades coletivas tendo sua agência reconhecida.

*[...] porque a gente está trabalhando com crianças que cada um tem o seu jeito, aqui ninguém está querendo formar uns robôs, não, meu pai ele era contra isso, “ah eu criei um casal então todos tem que ser por igual”, não, não, não. A base em si da dança é uma base única mas tem que ser colocado pra cada criança que ela tem o dever e o direito de colocar o seu jeito o seu modo, porque essa é a essência, de colocar o teu jeitinho, a tua dosagem, a tua elegância, porque vai de cada um, essas coisas não se ensina, se incentiva. Tu olhas uma criança “crua” tu sabes que ela tem um potencial, então tu vais incentivando e incentivando. E isso que é esse amor todo, tu vais incentivando aquela criança e quando tu vê ela está te colocando gestos aonde é para colocar, ela está colocando uma postura aonde tu queria que ela colocasse sem ao menos você ter que falar, porque tu dá uma base crua para ela, incentiva ela*

*a colocar isso em cima de uma base, aí ela faz uma criação! (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Nesse sentido, Sandra destaca a importância de não se criar cópias, e, apesar de a dança ter uma sequência que todos precisam cumprir, ela posiciona e defende que cada criança, cada pessoa que dance possa imprimir a sua identidade.

*[...] eu não tenho ninguém parecido, porque eu não quero isso, eu quero uma Thais, eu quero uma Nicolý, eu quero cada uma diferente uma da outra porque essa que é a essência delas, eu não posso criar uma Thais igual uma Nicolý, que graça isso tem? Não tem graça! Eu quero criar a Thais com as suas dificuldades, com o seu jeitinho. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, 16 de agosto de 2018)*

O corpo é também colocado como possibilidade, e como conhecimento no processo educativo na Escola de Samba, o qual se estende pelas práticas socioculturais locais, que localizam a educação das crianças.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processo de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2011, p. 112)

Outro aspecto que destaco pela dimensão do corpo, é sobre as formações dos casais que se amplia mediante esses corpos, ou seja, essa formação acontece diante de uma adequação de altura das crianças, mas não somente por isso, também por afinidade na relação com a dança entre eles. Nesse sentido, a escolha pelas alturas realiza-se para facilitar o desenvolvimento da dança, e dessa forma, por exemplo, uma porta bandeira muito alta com um mestre sala mais baixo tornaria os movimentos com a bandeira mais complicados, mas, vale dizer que não impossibilitaria, tendo em vista que nos ensaios todas as meninas e meninos dançam entre si. E a formação de pares acontece somente para apresentações, ensaios técnicos e desfile.

*É a gente procura estar sempre ali não muito alto, não muito baixo, porque não é que influencia muito na dança, é mais a questão assim de ter uma altura que o mestre sala consiga alcançar na bandeira pra fazer a apresentação dela, porque, se a porta bandeira é maior ela acaba se curvando sendo que na dança ela não pode se curvar. Até a gente faz os nossos ensaios aqui, a gente faz um revezamento, mas no intuito de “ah, precisou um dançar com outro pra fazer uma apresentação? A gente faz”, não que o fator de ser maior ou menor influencie muito né. A gente sempre procura ter a média ali pra que o casal desenvolva melhor na dança. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

*Como falei os casais vão se alternando, e Kevyn começa dançando com Malu mas depois dança com Nicole, uma menina bem maior que ele. Percebo que a formação dos casais se dá também, entre outros fatores, pelo tamanho deles, ou seja, por Malu e Kevyn serem os menores acabam dançando juntos. No entanto, no ensaio todos dançam com todos! (Nota de Campo, 14 de agosto de 2018)*

O corpo ocupa um lugar central na composição e dinâmica dos projetos mirins na Escola de Samba estando sempre muito presente pelo próprio movimento da dança e da música. Entendendo, que

O corpo metaforiza a palavra, é um meio de comunicação dotado de múltiplos canais: gestualidade, mímica, posturas, língua, silêncios, tonalidade da voz. Todos esses elementos constituem-se importantes informantes do que as crianças pensam, sentem, de como agem e participam em seus contextos. (AGOSTINHO, 2015, p. 78)

As notas de campo confirmaram que, a dança e os movimentos são aprendidos pelas vias corporais na relação com o outro, e as crianças na observação do corpo do outro (tanto do adulto, quanto da criança) compõem essa relação com o conhecimento na construção de sua educação. E isso, passa por um saber fazer, um saber pela experiência.

*O nosso preparamento é todo por etapas com a entrada, meio e fim, porque a dança ela tem isso, ela tem o começo, o meio e o fim e isso na avenida tem que ser mostrado. Eles (crianças do projeto), quando a gente bota eles lá na passarela, ali cada um já sabe o que fazer, por mais que eles não levam nota, mas eles têm que mostrar a essência do mestre sala e porta bandeira, porque eles também estão mostrando o tempo que eles passam aqui ensaiando, não só pra dizer “ah eu sou mestre sala”, mas pra mostrar a alegria, essa arte, e pra quem é amante da dança identificar “esse sim é mestre sala, a porta bandeira”. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

As passagens das notas de campo abaixo, apontam como esse saber consolida-se no processo educativo. Um processo que ocorre pelo diálogo, na oralidade, mas sobretudo pela relação corporal entre os sujeitos.

*Malu e Kevyn (os dois menores) dançam juntos (nesse momento filmo todo o movimento deles). Kevyn vai executando os movimentos sempre olhando para Diego que está à frente deles, porém numa certa distância observando a dança. Num certo momento da dança Diego se dirige a eles e mostra para Kevyn como pegar na mão de Malu para beijá-la, faz isso e depois Kevyn repete o movimento. Kevyn faz o passo para beijar a mão da menina e quando vai beijar dá um pulinho brincando. A irmã de Malu também está próxima auxiliando-os nos movimentos. Diego intervém novamente com Kevyn sinalizando calma, para que ele siga mais devagar no passo, e Kevyn responde balançando os braços como quem diz “que saco”, mas volta para repetir o movimento. Os pequenos seguem dançando, ela girando com a bandeira e ele rodando em volta dela, fazendo alguns passos com os pés e mãos. Diego e a irmã*



*de Malu permanecem orientando de fora, e quando eles acertam Diego sinaliza com a cabeça positivamente. Malu e Kevyn enquanto dançam seguem olhando para Diego para saberem se estão fazendo certo, e pelos gestos e olhares eles vão se comunicando. Novamente Diego interrompe e mostra para Kevyn um giro com os pés e Kevyn reproduz o movimento, tentando algumas vezes, se desequilibrando enquanto tenta, mas consegue e volta pra dança com Malu. Também está por perto a segunda porta bandeira da escola (adulta e também irmão de Malu) que faz movimentos com a irmã Thais (Malu, Thais e a primeira porta bandeira da escola, são irmãs). As outras crianças sentadas no palco ficam observando os pequenos dançarem. Novamente Kevyn se desequilibra e Diego o ajuda. Diego se dirige ao casal e mostra como segurar um na mão do outro pegando na mão deles e mostrando a distância certa entre eles. Eles continuam os passos e chega num ponto que olham para Diego parando para que ele indique a próxima sequência. Diego indica e os pequenos executam. Assim vão seguindo com Diego indicando e eles fazendo. Até que Diego sinaliza para eles apresentarem o pavilhão (o que tinham aprendendo em outro ensaio), sendo que na dança do casal sempre há uma pessoa assim de fora que sinaliza para eles para quem e em que momento apresentar o pavilhão. Eles então fazem a apresentação para as crianças que ali estavam assistindo sentadas. Nesse momento Diego mostra para Kevyn como erguer a bandeira e Gui se dirige a eles para auxiliar e em seguida a irmã de Malu também intervém falando alguma coisa em direção a eles e mostra para Malu o movimentos que ela deve fazer com o braço. Enquanto isso as crianças que estão assistindo também fazem os movimentos de onde estão. Kevyn e Malu vão repetindo o movimento, e Kevyn joga a cabeça pra trás quando tem que repetir pela terceira vez, mostrando inquietação. Então Gui pega a bandeira e faz o movimento que estavam ensaiando com Malu, Kevyn mesmo mostrando impaciência fica prestando atenção ao que Gui executa, e sozinho repete o movimento. E Diego vai auxiliando, pega a mão de Malu e faz o movimento guiando seu braço, Kevyn de fora repete, mesmo não sendo o movimento dele, mas sim de Malu. Nicole e Pyter que estão perto de mim também começam a fazer esse movimento. Gui pega a mão de Kevyn e a irmã de Malu pega a da menina, e assim os dois orientam os pequenos a acertar o passo guiando-os. Eles colocam o samba novamente e os pequenos reiniciam a dança, Kevyn questiona algo com Diego e quando começa a introdução do samba o pequeno brinca executando uns passos e fingindo tocar um tambor e faz com a mão a introdução do samba enquanto se posiciona com Malu para iniciar novamente a apresentação. Eles iniciam e Diego e a irmã de Malu permanecem auxiliando, antecipando com seus corpos os que os pequenos devem fazer. Eles erram novamente e voltam do início se posicionando novamente da partida. Kevyn volta dançando para se posicionar. Eles seguem, estão se apresentando com algumas intervenções de Diego, mas agora deixando os pequenos executarem a sequência completa dos passos e coreografia. Gui se dirige para os camarotes de onde observa a dança de Kevyn e Malu. O casal apresenta a bandeira para Gui que olha para ver em qual camarote ele está, e se dirige para o do lado que é da presidência, já que eles “brincam” nesses momentos que são o presidente para beijar a bandeira. Kevyn e Malu seguem dançando até que para finalizar a sua saída (onde o menino dá o braço para a menina) Diego e irmã de Malu os ajudam novamente. Kevyn sai sorrindo e brincando. Eles fecham a dança e Malu tira bandeira (que é menor que as outras) do seu cinto com ajuda da irmã e com ar de cansada. Esse episódio narrado aqui da dança de Malu e Kevyn dura cerca de 15 minutos e chama a atenção as formas de intervenção tanto de Diego quanto das outras crianças entre elas mesmas... Observo que há nas relações um “autocuidado” de um com o outro! Principalmente dos maiores para com os menores. (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017)*

*Sandra chama Kevyn e Malu para dançarem juntos seguindo a dinâmica que já estava acontecendo. Kevyn está sentado em uma cadeira e aparenta sono, se levanta jogando e balançando o corpo devagar. Os pequenos seguem para o meio da quadra e iniciam a dança, hoje com menos intervenção por parte dos coordenadores. Eles dão alguns sorrisos enquanto dançam, se olham o tempo todo, e algumas vezes dão uma espiada*

para Sandra e Diego que os orientam verbalmente hoje de longe, bem pontualmente em alguns aspectos como avisando da postura por exemplo, ou sinalizando “isso aí”. O casal encerra a apresentação saindo de braço dados, e Kevyn abraça Diego, que está sentado numa cadeira, por trás apoiando sua cabeça do ombro do pai. E Malu tira a bandeira com ajuda de Sandra. Kevyn é um menino que tem algumas expressões muito fortes, principalmente com seu olhar e sorriso. Quando dança ele sempre se expressa por essas vias no ponto de até as outras crianças comentarem isso nele, sobre “as caras que ele faz”. (Nota de campo, 07 de dezembro de 2017)



Com relação à dança de Kevyn, Diego explica que,

*[...] as vezes tem até a questão de gente que fala assim “ah mas também teu pai é coordenador, o pai já dança”, mas não, eu nunca peguei ele assim e vem aqui que tu vai dançar, o que ele sabe ele aprendeu aqui e é tudo dele, é tudo natural. É essa a maneira que a gente trata eles aqui sabe. Fazer eles criarem uma característica própria na dança, sempre vai ter um contexto né, a base que é do mestre sala, e a gente fica só no cuidado de ficar lapidando pra não fugir muito da característica da dança, que mestre sala não samba, jamais ele pode samba, mais é a dança característica que é a mistura da capoeira, do samba, uma dança mais própria. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

Assim, na dança de Kevyn é perceptível um “corpo, movimento dançado” que “abre até ao infinito o leque dos gestos.” (GIL, 2002, p. 75). Pela dança, o menino abre uma gama de gestos e expressões. Passo a dizer que o compartilhamento do conhecimento da dança entre as crianças e adultos ocorre por aquilo que Mauss (2003) chamou de uma imitação prestigiosa.

A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social. No ato imitador que se segue, verifica-se o elemento psicológico e o elemento biológico. Mas o todo, o conjunto é condicionado pelos três elementos indissolivelmente misturados. (MAUSS, 2003, p. 405)

Tim Ingold (2010) destaca a cópia como uma relação entre imitação e improvisação, indo ao encontro do que foi possível perceber em campo, traduzindo muito bem os acontecimentos em torno da transmissão do conhecimento da dança durante os ensaios dos projetos mirins.

O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente. [...] Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...]. (INGOLD, 2010, p. 21)

Portanto, ao mesmo tempo que há a projeção de imitação na dança para as crianças, percebe-se que cada uma também firma as suas características, o seu jeito. Ou seja, a dança do casal possui regras, uma tradição que precisa ser mantida, e essas dimensões sendo aprendidas pela imitação, quando um adulto ou mesmo outra criança mostra com seu corpo dançando como

se executam os passos e a sequência a ser seguida, no entanto, dentro dessas regras tradicionais, cada corpo cria movimentos que dão identidade a quem dança. As crianças aprendem a dança por um processo que Ingold (2010) denomina de “redescobrimto dirigido” onde quem ensina, que ele chama de “tutor”, transmite o conhecimento pelo ato de mostrar, promovendo uma educação da atenção:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim “pegar o jeito” da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma “educação da atenção”. (INGOLD, 2010, p. 21). Grifos do autor.

Nesse sentido, para Ingold é a educação da atenção que consente a continuidade da transmissão de saberes e conhecimentos de uma cultura ou de um povo entre as gerações, nesse sentido, elabora-se que essa educação pode garantir a manutenção de uma tradição dentro da Escola de Samba.

É através de um processo de habilitação (enskilment), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção. (INGOLD, 2010, p. 07)

Desse modo, abordar o corpo na relação educativa na Escola de Samba, infere pensar, segundo Mauss (2003), que as técnicas corporais são transmitidas por meio da educação. Segundo o autor, “é nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral.” (MAUSS, 2003, p. 217). Igualmente, “a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação.” (GOMES, 2003, p. 80). E dessa forma, na Escola de Samba, o corpo na relação educativa através da dança compõe uma trama relacional entre educação, cultura e educação, sendo um aspecto forte dentro desse contexto e na composição da educação das crianças.



**O FIM DE MAIS UM CARNAVAL: A APURAÇÃO**

Figura 39: Registro fotográfico do campo – 13/09/2018



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019

Samba,  
 Agoniza mas não morre,  
 Alguém sempre te socorre,  
 Antes do suspiro derradeiro.  
 Samba,  
 Negro, forte, destemido,  
 Foi duramente perseguido,  
 Na esquina, no botequim, no terreiro.  
 (SARGENTO, 1978)

Fecho, ou melhor, interrompo, parafraseando Nelson Sargento ao dizer que, “o samba é um bonito modo de viver”! Esse modo bonito de viver, por onde encontrei as crianças em seus modos de vidas imersas pelo samba, que é a Escola de Samba, lugar marcado por uma cultura historicamente marginalizada e que, até hoje, carrega essas marcas deparando-se com a negação e apagamento social. Trata-se, pois, de uma cultura que traz em cena o protagonismo do povo negro e dos morros, dos subúrbios, das chamadas favelas, com seus becos e vielas onde as pessoas e as crianças transitam todos os dias. No entanto, pelo samba e pelo movimento de resistência das Escolas de Samba algo se mantém aceso, parafraseando o samba da Embaixada

Copa Lord (2020) “e fez-se a luz que mantém acesa a chama, pois o povo ainda clama por justiça social, cai no samba e não se engana, mesmo sendo carnaval”.

A Escola de Samba tem um poder muito grande, que é a cultura!

E é nesse contexto, demarcado por uma cultura de resistência, que as crianças participam, organizam-se, produzem ações, sentidos e significados, encontrando-se imersas por elementos intrínsecos das relações socioculturais próprias do lugar. Muito mais do que o *samba não morrer* pelas vias geracionais, nas quais as crianças fazem parte numa ordem de transmissão cultural, as Escolas de Samba apresentam-se como um lugar envolto por relações de educação organizadas através de processos educativos estruturados em contexto local, inferindo diretamente na educação das crianças através das atividades que fazem parte dele.

Trago neste momento um fechamento, ou, o encerramento de mais um carnaval, onde esses enredos não se encerram, mas continuam; continuam porque uma pesquisa nunca se encerra por si própria, mas abre caminhos para as próximas. Da mesma forma que uma Escola de Samba, ela não acaba, apenas encerra um carnaval para que o próximo possa ser preparado. Ou ainda, quando o mestre sala enrola a bandeira para guardá-la para a próxima apresentação simboliza o final da dança e do ensaio da escola naquele dia.

Dessa maneira, neste momento, eu interrompo esse texto mostrando justamente por onde a pesquisa foi desenhada nesse processo de reconstrução das partes, que ao final passou a ser constituída pelos alinhavos produzidos pelo blocos apresentados. Ou em outras palavras, por tudo o que foi produzido e encontrado no/pelo campo. O campo que foi a maior força dentro da pesquisa e da construção do próprio texto.

Esse campo, que não deixei em nenhum momento, porque permaneci nele e com ele, afecções foram criadas e estabelecidas entre mim, o lugar e os sujeitos. Devo dizer que escrevo esta parte conclusiva da pesquisa na semana que acontece a pré-estreia do documentário sobre o Seu Terry<sup>96</sup>, momento que sou convidada a estar presente, quando mais uma vez retorno para a quadra e revejo as pessoas. Afinal, foram muitas idas e vindas, muitas saídas e retornos, ou na verdade posso dizer, que nunca houve uma saída de campo efetiva, apenas períodos de afastamentos. Enfim, vou assistir ao documentário, e ao chegar na quadra logo observo como *minhas crianças* cresceram, afinal foram quatro anos acompanhando-as, e claro que iriam crescer nesse período.

---

<sup>96</sup> O documentário **Seu Terry: Lorde do Carnaval** teve sua pré-estreia em dia 14 de dezembro de 2019. É um documentário da Coruja Filmes, e direção de Gabriela Roval. Ainda não disponível nas mídias.



Figura 40: Registro fotográfico do campo – 14/12/2019



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019

Mas um fato quero destacar: o também encontro com novas crianças integrando o projeto, da mesma forma algumas das que fizeram parte da pesquisa estavam indo integrar outras funções, como segundo e terceiro casal da escola. Ou seja, a pesquisa parou, mas a vida na Escola de Samba seguiu, e seguiu pela relação geracional, onde novas gerações chegam para se apropriar dos elementos desse contexto sociocultural. Onde, agora, aquelas crianças que aprenderam com as outras, vão repassar esses conhecimentos para as que estão chegando. Devo dizer, ainda, que me emocionei ao retornar nesse momento, observando esse movimento, assistindo ao documentário, vendo tudo o que observei e tentei escrever sobre esse lugar e essas pessoas sendo materializado através da vida que pulsa ali. Posiciono que, o lugar da pesquisa embora para mim seja o campo, que é a Escola de Samba, para as pessoas continua sendo a vida delas. A Escola de Samba representa a continuidade da vida local, da cultura de um povo e das relações comunitárias.

Por aqui, compreendo que a pesquisa teve como ponto central a educação das crianças nas Escolas de Samba pelas relações socioculturais, e posicionou algumas questões para se



continuar a pensar na infância. Nesse sentido, três aspectos tiveram maior centralidade na tese tornando-se pontos importantes para continuarmos adensando os estudos da infância, e os quais retomo aqui resumidamente.

Em primeiro, o contributo da Etnografia como uma metodologia e epistemologia na pesquisa com as crianças. A pesquisa buscou ampliar pelo próprio campo da Antropologia, o diálogo com a área para o adensamento da Etnografia enquanto metodologia a ser utilizada na área da educação e infância. O esforço foi de construir um texto etnográfico, onde não se teve um capítulo único para tratar da metodologia, mas foi sendo composta por todo o texto, perspectivando atribuir uma reflexão sobre a Etnografia como metodologia que permite a construção de saberes locais com e sobre as crianças.

A Etnografia fez-se também por uma epistemologia pois permitiu, durante a pesquisa, a produção de conhecimentos a partir das crianças, dos adultos e da comunidade, ou seja, incidiu em contexto local. Portanto, a Etnografia enquanto metodologia e epistemologia, constituiu-se por reposicionar o sujeito que pesquisa, interrogando quais lentes temos sobre o conhecimento. Sendo assim, um traço de interrogação da própria ciência, que interroga o próprio saber.

Um segundo aspecto diz da pesquisa em educação e infância por contextos outros, por lugares onde podemos conhecer as crianças e suas infâncias por seus contextos socioculturais. Tomei a escolha por contextos outros, a fim de ampliar ainda mais a pesquisa sobre as infâncias, trazendo a “criança em situação” (BRANDÃO, 1985) a partir de um configuração sociocultural que é a Escola de Samba. Indicando outros lugares, espaços e tempos que as crianças circulam, habitam e também se constituem em espaços de educação delas. A pesquisa mostrou lugares dos quais as crianças participam da cultura local e agem socialmente nesses contextos, os quais atuam na educação delas. Acredito, então, que esse caminho pode contribuir para pensar os processos educativos nas instituições de educação regular, pois, a pesquisa apontou processos educativos estruturados em contexto local que acionam conhecimentos favorecendo o pensar a educação em contexto global.

Nessa direção, encontrando similitudes e diferenças entre os diferentes contextos de educação, chego ao terceiro aspecto central na tese que se propôs pensar a educação nesse contexto lançando a possibilidade de uma pedagogia da Escola de Samba, pelo cruzamento de todos os dados de campo com a nucleação elaborada a partir deles. Por se tratar de um ponto que aflora a própria tese, trazendo os aspectos centrais sobre a educação das crianças nas Escolas de Samba, abro um item para apresentá-lo como parte conclusiva desta, ou ainda, para

que a última ala da Escola de Samba entre na avenida nesse carnaval. Dessa forma, chego à apuração<sup>97</sup> pensando sobre como podemos atribuir uma pedagogia nas Escolas de Samba partindo das relações socioculturais na infância.

## DAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA INFÂNCIA À UMA PEDAGOGIA NAS ESCOLAS DE SAMBA

*[...] coisa que a gente deixa bem claro também para os pais é que a gente não gostaria que ninguém ficasse aqui por obrigação né. Porque eu acho que não é justo para nenhuma criança e não é justo com a gente, e eles não aprendem né! (Entrevista com Sandra, 16 de agosto de 2018)*

*[...] antes de iniciar os ensaios a gente descia, todos as crianças, com ele, ele ia de casa em casa, a gente marcava um horário, aí tinha uns que ele ia buscar em casa tinha outros que já sabia e assim a gente vinha, todo ensaio era esse ritual, e a gente se sentia em casa como uma família, pra nós a gente tinha ele como um pai também, o nosso segundo pai que ele era, ele era o nosso conselheiro também. Porque na verdade aqui não se cria só um Mestre Sala, se cria um cidadão também, com uma parte que é social, [...] é formar um cidadão também, e não só apenas a dança em si. Sendo que a dança pode ter um lado profissional né, inclusive nós temos até exemplo que saiu daqui o L. que foi primeiro Mestre Sala e se tornou um professor de dança, ele cresceu junto com a gente aqui no projeto e hoje praticamente vive disso. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*



<sup>97</sup> Dia que as notas das escolas são apuradas e é anunciada a Escola de Samba campeã do carnaval.

Para Pinheiro (2019) a Escola de Samba com o envolvimento da comunidade inscreve-se como um espaço de educação e de formação. Nesse sentido, a autora aportada em Tramonte (2003) evidencia que a Escola de Samba “aprimora uma pedagogia que inclui processos pertinentes às realidades sociais, incluindo desenvolvimento de capacidades e habilidades.” (PINHEIRO, 2019, p. 186). Questiono quanto os processos educativos e também as dimensões existentes na Escola de Samba, então, penso que

Os processos educativos promovidos pelas Escolas de Samba levam em conta a omnidimensionalidade e a omnilateralidade do ser humano, ou seja, abrangem variados aspectos essenciais da realidade humana e natural. As Escolas de Samba indicam que existe, na sociedade, uma energia de dimensões político-pedagógicas que possibilita às classes populares educarem-se entre si nas relações, tornarem-se conscientes, viverem conflitos e contradições e construir cultura. O objetivo que congrega este universo é o desfile, o rito carnavalesco principal. Este rito exprime as relações sociais que o engendram e geram as estruturas necessárias à sua realização, como as instâncias organizativas das Escolas de Samba. (TRAMONTE, 2003, p. 91)

Segundo Leopoldi (2010, p.73), a Escola de Samba enquanto instituição “valoriza, transmite, cultiva e reelabora os aspectos fundamentais da cultura do grupo que a viabilizou.” Ela assume um papel importante frente sua comunidade, transmitindo e mantendo um processo social e cultural próprio desse lugar.

A participação nas atividades da escola [...] passou a atribuir ao indivíduo um *status* de pertinência ao contexto comum e específico conhecido como o *mundo do samba*. Ao se tornar uma organização mantenedora dos valores sociais dos grupos que empolgava, a escola também se definia como um indicador da identidade grupal. [...] cabe ressaltar que o *locus* da agremiação sempre constituiu reduto de convivência e de identificação social para os grupos de agentes de cujas manifestações culturais a Escola de Samba se destacou como expressão mais significativa. (LEOPOLDI, 2010, p.72) Grifos do autor

Abro um espaço aqui para a abordagem da Escola de Samba como instituição, indicando que ao contrário das “instituições totais”<sup>98</sup> a Escola de Samba pode ser definida como Leopoldi (2010) por uma instituição aberta, já que possibilita maior permeabilidade. Para Leopoldi (2010, p. 134) as instituições totais “se definem menos a partir de seus objetivos manifestos do que da natureza das relações que engendram com o mundo exterior.” Portanto,

---

<sup>98</sup> Tratada por Goffman (2015) como instituições fechadas, e caracterizam-se por serem estabelecimentos que funcionam em regime de internação.

por possuírem baixo grau de permeabilidade “tendem a segregar socialmente os indivíduos controlando-lhes a comunicação com os agentes estranhos a ela.” (LEOPOLDI, 2010, p. 134). Nesse sentido, a Escola de Samba aparece como uma instituição aberta por justamente possuir um alto grau de permeabilidade onde o contexto externo a ela integra-se na sua formação, agregando fortemente comunidade e famílias. Desse modo, “a Escola de Samba é uma instituição completamente aberta, pois, entre ela e o contexto social que a envolve, não há praticamente solução de continuidade.” (LEOPOLDI, 2010, p. 134).

Entendendo, que a instituição é, ainda, promotora de processos educativos para as crianças, como bem já indiquei ao longo da pesquisa. Busco recapitular todo esse apanhado de coisas importantes e desimportantes (emprestando a poesia de Manoel de Barros), que pela Etnografia elaborei conceber, a partir das relações socioculturais na infância, uma pedagogia na Escola de Samba. Através dos núcleos apresentados e evidenciando como os processos educativos organizam-se, que chego à esta reflexão final.

Allan Prout (2019) mostra em seu texto “Em defesa dos estudos interdisciplinares da infância”, que é inteiramente legítimo perguntar se a importância da infância é recapitulada quando passamos para a escala do tempo histórico e da mudança sociocultural, ou mesmo da continuidade. Para Prout, os historiadores da infância, de Áries em diante, mostraram que as escolas e o conceito moderno de infância cresceram lado a lado. Na medida que a noção moderna de infância enraizou-se, encontrou expressão, apoio e projeções cruciais na instituição escolar. O autor ainda destaca que a infância (embora não seja a concepção moderna dela) veio antes da escola, destaca que a educação não é a mesma coisa que escolaridade. Prout, nesse sentido, enuncia: “a educação indica a escala muito mais ampla de aprendizado que acontece assim que, se não antes, uma criança nasce.” (PROUT, 2019, p. 313)<sup>99</sup>. Para ele, isso acontece, mesmo que parcialmente na escola, envolvendo pais e parentes, relações entre pares, comunidade e vizinhança, bem como os fatores políticos, econômicos e outros que chegam nesses contextos.

Dessa forma, Prout (2019) coloca sua conclusão acerca disso: nenhum estudo sério das escolas e do processo de escolarização pode ocorrer sem considerar “a vida amplamente definida e experiências das crianças, que molda como e o que aprendem dentro e

---

<sup>99</sup> Por minha tradução livre:

“Education indicates the much more expansive scale of learning that happens as soon as, if not before, a child is born.”

(principalmente) fora da escola.” (PROUT, 2019, p. 313)<sup>100</sup>. Corroborando com o autor, entendo que “os muros da escola (e também os da casa) estão se dissolvendo e a conexão com a vida cotidiana das crianças está se tornando uma tarefa cada vez mais urgente - e uma para a qual os Estudos da Infância podem dar uma contribuição crucial.” (PROUT, 2019, p. 314).<sup>101</sup>

Acredito, então, que esta pesquisa possibilitou revelar a educação das crianças nas Escolas de Samba sob o estudo das relações socioculturais na infância e da dissolução dos muros e, portanto, uma conexão com a vida cotidiana das crianças. Entendendo que, os processos educativos que visam a participação das crianças precisam considerar essas conexões. Pois, a representação da infância constituída pela educação e a escola tradicional, para Sarmiento (2015, p. 29) “supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a educa. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado”. Interrogo acerca do modelos da escola tradicional, em comparação ao vivido na Escola de Samba:

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. (SARMENTO, 2015, p. 29) - sic

Nessa direção, questionando sobre o que pode fazer a escola contra a exclusão, Sarmiento (2015) considera as escolas por suas limitações para confrontar algo que, segundo ele, tem raízes estruturais. O autor pontua ainda, sobre a “promessa de igualdade” (p. 31) legitimada pela escola, alertando que estamos em condições de evitar alguns mitos pelos quais a escola foi aplicada “como espaço público da educação escolar de efectivos direitos de cidadania activa pelos seus alunos.” (SARMENTO, 2015, p. 31) - sic. As considerações de Sarmiento (2015, p. 31) apontam três dos eixos estruturantes da escola, sendo: “os saberes escolares e a diversidade cultural dos alunos; a inserção territorial do estabelecimento de ensino e o sentido do projecto educativo comunitário; a natureza da participação no interior da organização escolar.” - sic. Assim, chama a atenção para a questão dos saberes, em que pela

---

<sup>100</sup> Por minha tradução livre:

“Into account the widely defined and experienced life of children, which shapes how and what they learn in and (especially) out of school.”

<sup>101</sup> Por minha tradução livre:

“The walls of the school (and also those of the household) are dissolving and making the connection with children’s everyday lives is becoming a more and more urgent task — and one to which Childhood Studies can make a crucial contribution.”

primeira vez a escola hoje é chamada a “se confrontar com a pluralidade de epistemologias, de formas e conteúdos culturais e de modos e estilos de racionalidade dos seus alunos, no quadro da pluralidade de mundos culturais que no seu interior se cruzam.” (SARMENTO, 2015, p. 32). Pois, para Sarmento (2015, p. 33), “não há, porém, possibilidade da produção do dialogismo cultural aqui preconizado, sem que a escola se torne permeável à influência cultural das suas comunidades de inserção”.

A pedagogia na Escola de Samba situa os conhecimentos locais dos sujeitos que vivem e participam do *ethos* local, mas também a cultura e tradição fruto de uma história e de uma ancestralidade demarcados por esse lugar e território. Pois, “em qualquer ponto específico na linha do tempo, nossas descrições do mundo e de nós mesmos são artefatos da micro-história incorporada que torna a cada um de nós quem somos.” (TOREN, 2010, p. 40).

A tomada por pensar em uma pedagogia na Escola de Samba, parte, sobretudo, em compreender que as crianças estão imersas em diferentes contextos sociais e culturais e estes são constituidores na relações que estabelecem, bem como da sua educação. Desse modo, para Toren (2010, p. 40), “cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida.” As crianças estão inseridas num mundo, em diferentes culturas e participam de diferentes práticas sociais. Portanto, “as ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo.” (TOREN, 2010, p. 40).

O conhecimento que a criança consolida na Escola de Samba é o que se pode chamar de um conhecimento situado, o que tem a ver com a noção de estar no lugar e que “significa que a pessoa se torna consciente de sua presença física no mundo.” (MULLER, 2010, p. 148). E, ainda, nessa compreensão, importa dizer que,

A sensação humana não é pré-cultural ou pré-social; práticas e instituições impregnam todos os níveis de percepção do implícito para o explícito, até quando determinada percepção é pré-conceitual e pré-discursiva. A primazia da percepção é, em última instância, a primazia do corpo vivido e dos processos sociais e culturais habituais. (MULLER, 2010, p. 148)

Nesse sentido, o conhecimento de lugar assume uma dimensão importante na vida das crianças, um conhecimento constituído justamente pela vivência comunitária dentro da Escola de Samba, e é construído e percebido pelas crianças a partir das relações socioculturais nas

quais estão inseridas. Sendo por essa via, a educação na Escola de Samba é potencializada e os sujeitos relacionam-se com diferentes dimensões de si e do outro na constituição dessa prática.

*[...]sendo esse projeto um pioneiro aqui em Fpolis, sendo que tem em outros estados, no Rio, São Paulo, Porto Alegre, mas aqui é pioneiro, é sem palavras falar dessa galera, são crianças e adolescentes, e aqui a gente trabalha praticamente tudo, tem o psicológico, tem a questão da diversidade que é importante, [...] É um projeto, ele tem uma essência de formar pessoas, e aqui a gente também cobra estudo, cobramos o relacionamento entre eles, com os pais enfim, na verdade, a gente conversa muito com eles, a gente não fica só na base de treinamento da dança de mestre sala e porta bandeira, a gente aqui cria uma família. (Entrevista com Diego, coordenador do projeto de casais, em 28 de agosto de 2018)*

*E esse é o ritual de uma porta bandeira, eu não posso fingir que esse ritual não existe porque eles são crianças, eu acho que eles têm que saber sim, porque esse é o nosso mundo de mestre sala e porta bandeira. Pra muitos é um mundo cruel, mas pra outros é um mundo magnífico, porque a gente cria amizades em outras agremiações com outras porta bandeira, a gente cria um número de pessoas que nos seguem amando isso e nos fortalecendo na verdade né. É uma fortaleza que eu acho que quando se cria essa fortaleza não tem nada para abater. É uma coisa que todo mundo gosta de fazer, e eles estão aqui porque eles gostam de fazer e de aprender! (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Nessa direção, a coordenadora Sandra, evidencia como eles enxergam o projeto com as crianças e de que forma colocam isso em prática, ficando claro, mais uma vez, que cada criança participa porque vê sentido nesse fazer e porque efetivamente fazem parte desse coletivo, onde a organização do lugar passa também pelo o que elas esperam.

*É um projeto aqui que tudo é comunicado, eles não deixam de saber nada, tudo, desde as críticas que são bem-vindas e que isso a gente trabalha com eles [...]. Eles estão aprendendo! Eles não nasceram mestre sala e porta bandeira, eles estão aprendendo esta arte. [...] A gente não está criando nenhuma criança ou um mestre sala e porta bandeira numa bola, a gente está criando pro mundo, eles vão ser criticados sim, vão ter pessoas que gostam, vão ter pessoas que adorem e as que não gostem, que critiquem, mas para nós o fundamental não é isso, é que ela em si entenda o que ela está fazendo, que ela entenda e goste. É sempre perguntado para ela (criança), em nossas avaliações, “o que vocês esperam desse projeto?” “porque você está aqui nesse projeto?”, e a palavra é única “nós amamos estar aqui”, aprender é o fundamental aqui dentro, e eles levam para a vida, o comportamento dado aqui pro mestre sala e porta bandeira é um comportamento que tu levas pra tua vida, pro teu dia a dia. (Entrevista com Sandra, coordenadora do projeto de casais, em 16 de agosto de 2018)*

Pontuo que uma pedagogia na Escola de Samba não é algo pronto, mas sim, um processo de educação em construção e em constante movimento, situado pelos sujeitos e pelos conhecimentos especialmente construídos pelas crianças, pautando essa pedagogia. Dessa forma, é uma pedagogia produzida no lugar, cujo “conhecimento de lugar acumula-se e

transforma-se durante a vida, por meio do habitar, do ser e do modifica-se em um lugar.” (MULLER, 2010, p. 148). Muller (2010) chama a atenção de que o conhecimento situado é frequentemente pensado como inferior ao conhecimento espacial.

O conhecimento espacial é, então um conhecimento mais formalizado, abstrato e generalizado. Ele destitui o conhecimento situado de suas particularidades locais e de seu conteúdo social e pessoal. Pode, no entanto, ser visto como uma forma especializada do conhecimento imersa em contextos locais particulares, como mapeamento e medição. Apesar de não ser intrinsecamente superior ao conhecimento local, o conhecimento espacial é com frequência apresentado como tal [...]. Nessas circunstâncias, sua relação com o conhecimento situado pode se tornar altamente problemática. Ele veste a capa de uma superioridade dominante que proclama falsamente ser capaz de conter o conhecimento local, e como tal, se separa desse conhecimento local, e, assim, torna as conexões entre conhecimento espacial e conhecimento situado difíceis de ser compreendidas. (MULLER, 2010, p. 148)

Nessa direção indico que as crianças nas Escola de Samba e sua participação na cultura local, “constroem um conhecimento situado de seu ambiente local, cheio de significações pessoais e sociais edificado através de seu encontro diário com o mesmo.” (MULLER, 2010, p. 149). Assim sendo, o conhecimento constrói-se ainda como geracional e as crianças inseridas na Escola de Samba pela ordem relacional, pela marca da geração, juntamente com os adultos, assumem posições nesse lugar. E, como mostrado pelos núcleos, essas posições são constituidoras da pedagogia nas Escolas de Samba, tendo em vista que os relacionamentos geracionais são marcados pela própria constituição do lugar, nessa ordem, não há uma hierarquização nas relações educativas por onde as crianças produzem os conhecimentos situados em torno desse lugar e dessa cultura. Nessa composição, as crianças elaboram seu conhecimento a partir dos adultos, e também de outras crianças, em um processo de conhecimento que acontece num coletivo e de uma localidade, onde as crianças experienciam e estabelecem um sentido de lugar, nesse caso o da Escola de Samba.

Para Lave (2015, p. 41), “a cultura produz aprendizagem, mas a aprendizagem produz cultura.” A autora, conectando cultura e aprendizagem, considera a relação da criança com o conhecimento pelo termo aprendizagem, sendo a aprendizagem situada uma relação na prática, e está conectada diretamente ao contexto em que acontece. Para Lave (2015) a aprendizagem situada vincula-se aos seguintes elementos: comunidade – aprende como pertencer; identidade – aprende como tornar-se; significado – aprende como experiência; prática – aprende como fazer.



Pensando sobre a educação e aprendizagem de práticas sociais, importa considerar pelo olhar da Antropologia que toda “prática de aprendizagem é situada” (LAVE, 2015, p. 40), desse modo, participar numa prática social e cultural, na qual existe conhecimento é um princípio epistemológico de aprendizagem. Para Lave (2015, p. 40), “as coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural.”

Considero importante ressaltar, pelo exposto por Tassinari (2015, p. 167) que “a antropologia levou várias décadas para retomar a importância dessa aprendizagem silenciosa, mas atenta e ativa, que tem base na participação nos contextos de prática”.

Nesse sentido, dentro de uma comunidade, os conhecimentos são compartilhados em prol da aprendizagem, e, numa comunidade de praticantes, os sujeitos são posicionados, havendo um descentramento da relação *mestre-aprendiz*, a aprendizagem é ela mesma uma prática improvisada, pois é na estrutura da atividade que está a aprendizagem e o processo de aquisição de conhecimento e não somente na relação *mestre-aprendiz*, ou, adulto-criança. Desse modo, os saberes residem na organização da prática social da qual ambos sujeitos fazem parte.

Reportando-se para a educação na Escola de Samba, cuja organização dos processos educativos estende-se por ações coletivas, e as crianças assumem posições de atores sociais no processo, segundo Lave (2015, p. 40), os aprendizes nunca são somente isso, “eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros.”

Nas Escolas de Samba é possível aproximar-se da ideia de uma comunidade de prática, que se refere ao grupo de pessoas que compartilham um ofício, informações e experiências, por apresentarem “uma estrutura de participação que possibilita aos seus membros o acesso aos conhecimentos necessários à prática da atividade.” (SILVA, 2013, p. 37).

Pensar numa pedagogia na Escola de Samba, é interrogar a própria educação, assim, recorro às proposições de Arroyo (2014, p. 09) pelos coletivos sociais, que segundo ele “Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar”, e partindo dessa ideia posiciono isso para pensar uma outra pedagogia pelos contextos locais de educação das crianças.

Nessa condição, de uma educação envolta por outros processos educativos, localizo alguns apontamentos de Arroyo (2014), na importância da tomada de consciência política de

populações que se tornaram “os outros educandos” (p. 09), destacando os coletivos sociais, de gênero, etnia, camponeses, quilombolas e outros coletivos. O autor questiona se esses outros educandos,

formaram-se e afirmaram-se como sujeitos sociais, éticos, culturais, e aprenderam a cultivar suas culturas, saberes, identidades coletivas? Em que processos formadores levam à escola? Em que processos aprenderam a resistir à opressão, à segregação e negação dos seus direitos mais básicos? Com que pedagogias aprenderam a se organizar, lutar por direitos tão tensos como direito à terra, ao teto, à escola? Esses grupos sociais ao se fazerem presentes como Outros Sujeitos trazem Outras Pedagogias de sua formação. (ARROYO, 2014, p. 09)

O posicionamento de Arroyo, em torno dos coletivos sociais, tanto em movimentos sociais quanto na escola, e outros contextos sociais e culturais, como a Escola de Samba e sua comunidade, auxilia um pensar esses sujeitos porque “trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais” (ARROYO, 2014, p.10) e nesse sentido revelam um importante ponto: “todo pensamento social, pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido.” (ARROYO, 2014, p.10). Configurando um entendimento de que, “As pedagogias ou processos em que se formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/subordinação e, que foram segregados.” (ARROYO, 2014, p. 10-11)

Pensar uma pedagogia que atua na produção de um conhecimento situado para a criança, nesse caso a Escola de Samba, perpassa considerar e tentar “explicitar essas outras pedagogias em que os coletivos sociais em movimento se mostram formados como Outros Sujeitos.” (ARROYO, 2014, p. 12). E, aqui penso nas tantas experiências sociais das crianças, pois

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventados. (ARROYO, 2014, p.11)

Nesse sentido, temos “outras pedagogias” inspiradas em outras epistemologias:

Essas outras Pedagogias são contra as pedagogias com que foram pensados e produzidos como subalternos. Nesse sentido os Outros Sujeitos ao se afirmarem presentes, resistentes, trazem saberes, aprendizados que se supunha não possuíam

porque subalternos, inferiores. Trazem processos outros de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização. (ARROYO, 2014, p. 19)

De tal modo, volto para as considerações de Sarmiento quando aponta a questão do reconhecimento dos saberes pela escola, considerando que importa “fazer com que a relação do saber seja problematizada enquanto relação social.” (2015, p. 33). Para o autor, é pela mobilização dos saberes das crianças (que ele chama de alunos) que será possível resolver algumas instabilidades geradas pela escola na relação com o saber legitimados pela normatização da ciência onde os conhecimentos são regulados por supostas verdades, pautado num discurso dominante.

[...] essa instabilidade pode ser resolvida através da mobilização dos saberes dos alunos, enquanto saberes cultural e geracionalmente enraizados, e enquanto formas legítimas de apropriação do real, e da sua constituição desses saberes como base de aquisição e construção de outros saberes e, sobretudo, da sua conjugação numa multiplicidade de linguagens (verbais, numéricas, informáticas, expressivas, etc.). (SARMENTO, 2015, p. 33) -sic

A pedagogia nas Escolas de Samba posiciona-nos repensar acerca dos processos de educação nos mais diferentes contextos, em que traz os outros sujeitos, e ao mesmo tempo os mesmos sujeitos-crianças que frequentam escolas e instituições educativas. Reporta questionar: como as instituições tratam os conhecimentos vindos com estas crianças? O que posicionam para um reconhecimento em torno das diferentes culturas na educação das crianças?

Do traçado e evidenciado até aqui, destaco: outras pedagogias são possíveis e emergentes para que outras culturas, outros saberes e, por conseguinte, outras infâncias sejam reconhecidas pela sua localidade, por suas essências, sem normatizá-las pelo modo dito padrão. Pois, quando reconhecemos esses outros sujeitos, reconhecemos que não existe um modelo único, não existe norma, mas há infâncias, culturas, crianças, e formas de serem pluralizadas. E a educação precisa ser considerada frente essa pluralidade.

Pesquisar contextos outros no reconhecimento das diferentes infâncias que existem no mundo, dispõe-nos para uma quebra de paradigmas. Pesquisar as crianças e sua educação nas Escolas de Samba lançou-me justamente para esse movimento, de que o conhecimento não é único e os conhecimentos locais muito dizem para ampliar o próprio conhecimento global. A pedagogia na Escola de Samba impulsiona a refletir que há tantas outras pedagogias, especialmente, porque os sujeitos em suas práticas socioculturais são diversos.

“ATÉ AMANHÃ! ATÉ JÁ! ATÉ LOGO!”

Peço licença para me retirar do texto cantando Noel Rosa: *“Adeus é pra quem deixa a vida, É sempre na certa em que eu jogo, Três palavras vou gritar por despedida: Até amanhã! Até já! Até logo!”*

**REFERÊNCIAS**

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da biblioteca jardim**. Porto Alegre: Editora UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

AGOSTINHO, Katia. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, 6 (1), 69–86, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 15 mar 2017.

ARAGÃO, Jorge. **Minha Gratidão**. [S.l.], Som Livre - Gravadora, 2000. 01 partitura (01 p.). Banda. Coleção Bambas Do Samba - Coisa De Pele. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ym4IzGT3I>. Acesso em: 17 jan. 2020.

ARENA, Matilde Maria de Magalhaes. **Escola de samba e projetos de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura**. Dissertação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Educação, 2016.

ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira**: significações e produções infantis. Florianópolis, 2003. vii, 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0395.pdf>. Acesso em: 15 mar 2017.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AYRES SÁ, Guilherme. **Os herdeiros da Vila: Ensino e aprendizagem em uma bateria de Escola de Samba mirim**. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. Para transcender a colonialidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 431, ano XIII, 2013.

BARBOSA, Mário Davi. Comunidade, identidade e exclusão: Uma abordagem da luta dos moradores da comunidade Mont Serrat pelos Direitos Humanos. In: **Colóquio latino-americano interdisciplinar de direitos humanos e cidadania**, 2007, Videira. Mostra Latino-americana de ensaios jurídicos sobre direitos humanos e cidadania. Florianópolis: Cesus, 2007.

BARRA, Sandra Marlene Mendes. **A Infância na Latitude Zero: as brincadeiras da criança 'global' africana.** Tese de doutorado, Universidade do Minho, 2016.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças.** São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010a.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da história. In **Sobre Arte, Técnica, Magia e Política.** Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades / Ed. 34, 2002.

BLASS, Leila Maria da Silva. **Desfile na avenida, trabalho na Escola de Samba: a dupla face do carnaval.** São Paulo: Annablume, 2007.

BLUMENBERG, Abelardo; FOGÃO, Álvaro. **Quem vem lá: Embaixada Copa Lord.** Florianópolis: Livre, 1965. 1 partitura (1 p.). Samba hino

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** Editora Brasiliense: SP, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n.1, jan/jun, 2007. p. 11-27

BUARQUE, Chico; LEÃO, Nara; BETHANIA, Maria. **Quando o carnaval chegar.** São Paulo: Phonogram - Philips, 1972. 1 partitura (1 p.). Violão. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bXqfDZla7\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=bXqfDZla7_U). Acesso em: 10 jan. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

CANDEIA FILHO, Antonio. **Preciso me encontrar**. Rio de Janeiro: Livre, 1976. 1 partitura (1 p.). Violão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GdBoAg-FJms>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CERTEAU, Michael de. **A cultura no plural**. 7º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2014.

COLAÇO, Thais Luzia. **O carnaval no Desterro: século XIX**. (Dissertação) Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**, São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio-ago, p. 221-244, 2013.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco. 1997a

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6º ed. - Rio de Janeiro: Rocco, 1997b

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo. **Michael Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4; São Paulo: Ed. 54, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed. 2008.

DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês**: as dimensões educativas que constituem as especificidades da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 10 jan.2019.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW Linda L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências**: Caderno de Ciências Sociais. Nº 7, 2013.

FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.- set. 2016a.

FERNANDES, Natália. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, vol. 21, núm. 1, 2016b.

FERREIRA, Manuela. “- ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília: DF, v.20, n.41, p.103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Manuela; LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e Etnografia**: dialogia entre alteridades e similitudes, 2015. (no prelo)

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 19º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 16º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In W. Benjamin. **Magia e técnica: arte e política**. Obras escolhidas, Vol.1, S. P. Rouanet, trad., 14a reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1. Ed. (reimpr.) Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o mar**: pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil. Florianópolis: editora da UFSC, 2015.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 9ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

GORDO, Margarida do Espírito Santo. A educação não-formal na Escola de Samba. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC, Florianópolis, 2015.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, 24, 1996. p. 68-75.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL. Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI ZERBO. **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. 12º ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IPHAN. **Dossiê Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: IPHAN, 2014.

JAMES, Allison. O propósito crítico: Entrevista com Allison James. Entrevista feita por: Pires, Flávia e Nascimento, Maria. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, 35 (128), pag. 931-950, 2014.

JESUS, José Flores de, et al. **A voz do morro**. Rio de Janeiro: Rioarte Digital - Gravadora, 1952. 1 partitura (01 p.). Violão. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=5&v=027HQZITmFM&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=027HQZITmFM&feature=emb_logo). Acesso em: 17 jan. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: ensaios de filosofia**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 28ª reimpressão, 2017.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEANDRO, Rafael; SANTINI, Marçal; VELOSO, Teco. **Padre Vilson Groh, um Lord solidário** - Embaixada Copa Lord. Florianópolis: Livre, 2020. 1 partitura (1 p.). Samba hino.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996, p. 33-53.

LE MOS, Anderson et al. **Samba Enredo 2017: E Todo Menino é um Rei**. Rio de Janeiro: Som Livre - álbum Sambas de Enredo - Carnaval 2017 (série A), 2017. 1 partitura. Samba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VLQCFevJWvQ>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de Samba, Ritual e Sociedade**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2010.

LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e. **A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba**. Tese, PUC-Rio, Educação, 2005.

LIMA, Fátima Costa de. O samba não se aprende na escola: considerações sobre a invisibilidade das artes afro-brasileiras nas instituições educacionais. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 087-102, 2002.

LIMA, Fátima Costa de. Espaços de rua e de espetáculo no carnaval de Florianópolis. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 124 – 152, jul. / dez. 2008.

LIMA, Maria Margareth de Lima. **O Samba na Escola e a Escola no Samba: Configurações De Uma Educação Integral Popular**. Tese, Universidade Federal Da Paraíba, 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: SOUZA, Ana Maria Borges de. BARBOSA, Isabella Benfica. **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida**. Florianópolis: UFSC – CED – NUVIC. 2011.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância (s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LOPES, Jader Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Moreira e VASCONCELLOS Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

LORD, Celinho da Copa; JANUÁRIO; AGUIAR., Dinho Bom Partido e Edu. **Negros em Desterro**: Embaixada Copa Lord carnaval 2002. Florianópolis: Livre, 2002. 1 partitura (1 p.). Banda.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia. In: LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 17 n. 49, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 jan 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 3 ed. São Paulo: editora UNESP, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis**: as culturas das crianças saterémawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. 229 f. Tese [doutorado] - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009

MULLER, Fernanda. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MULLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo de identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Canção da América**. São Paulo: A&m Records, 1979. 1 partitura. Banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OlcQE4NeXow>. Acesso em: 17 jan. 2020.

NAZARIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional**: narrativas de meninas e meninos na casa(lar). 2014. 260 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1066-T.pdf&gt>. Acesso em: 17 jan. 2017.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria do Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: **Encontro Anual da ANPOCS**. 31°. Hotel Glória. Anais do 31°. Encontro da ANPOCS. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file> Acesso em: 17 out. 2018.

PAULA, Elaine de. **'Vem brincar na rua!'**: entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1052-T.pdf&gt>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PENNA, João Camillo. Prefácio: Comunidades sem fim. In: PENNA, João Camillo; DIAS, Ângela Maria. **Comunidades sem fim**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012a (p. 25-57).

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa *com* crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012b. (p. 59-86).

PINHEIRO, Márcia Leitão. “Escolas de Memória”: saberes e fazeres do samba em Madureira. In: RIBEIRO, Ana Paula; CID, Gabriel da Silva Vidal; VARGUES, Guilherme Ferreira. **Memórias, territórios, identidades**: diálogos entre gerações na região da grande Madureira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

- PINHEIRO, Paulo César et al. **Nomes de Favela**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino e Acari Records, 2003. 1 partitura (1 p.). Violão. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=WDD91k13\\_G8](https://www.youtube.com/watch?v=WDD91k13_G8). Acesso em: 10 jan. 2020.
- PINHO, Ana Sueli Teixeira de. SOUZA, Elizeu Clementino de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.
- PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.
- PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. [online]. 2010, vol.16, n.34, pp.137-157. ISSN 0104-7183. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>. Acesso em: 22 jan 2018.
- PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papeis Selvagens edições. 2016.
- PROUT, Allan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.
- PROUT, Allan. In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies. **Children & Society**. Volume 33, 2019. (p. 309–315)
- RABINOW, Paul. As representações são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade na antropologia. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papeis Selvagens edições. 2016.
- REDONDO. Patrícia. “Eu tive que ficar sem fala para começar a falar com as infâncias populares a partir da minha própria experiência como educadora e como pesquisadora”: um olhar sobre as infâncias Latino-americanas. Entrevista. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 439-459, set./dez., 2019.
- RESENDE, Haroldo. **Michael Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RIBEIRO. Ana Paula Pereira da Gama Alves. **Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em Escolas de Samba mirins**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251307>. Acesso em: 10 jan 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2013.

ROCHA Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO Márcia. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017

ROCHA, Gilmar. A antropologia como categoria de pensamento na antropologia moderna. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSA, Noel. **Até Amanhã**. Rio de Janeiro: Livre, 1932. 1 partitura (1 p.). Violão

ROSA, Rogério Machado. **Afetos da docência: por uma cartografia da infância bailarina**. 2016. 175 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1193-T.pdf>. Acesso em: 10 jan 2019.

SÁ GONÇALVES Renata de. **A dança nobre do casal**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

SÁ GONÇALVES, Renata. A dança inventada da tradição. In: RAPOSO, Paulo et al. (org.). **A terra do não lugar: diálogos entre antropologia e performance**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Eduardo Silva dos. **Aprendendo com o samba: Vivências Educacionais de Jovens Sambistas**. Dissertação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 2014.

SARGENTO, Nelson. **Agoniza mas não morre**. Rio de Janeiro: Livre, 1978. 1 partitura (1 p.). Violão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GaSfqESq50w>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Edições Asa, Lisboa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 dez 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A cidade das crianças como representação e projeto. **Actas do VIII Encuentro “La Ciudad de los Niños – Infância e Cidadania”**, Universidade de Aveiro - Universidade do Minho/UNICEF/Câmara Municipal de Aveiro/CPCJ de Aveiro, Portugal, 2014, 23-36.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. In: VIII **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. A Questão Social do Novo Milênio, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007.

SARTI, Cynthia Andersen. Contribuições da Antropologia para o estudo da família. **Psicologia**, USP, São Paulo 3(1/2), p. 69 – 76, 1992.

SCHERÉR, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



SILVA, Demaria Áurea. **No balanço da “mais querida”**: música, socialização e cultura negra na Escola de Samba Embaixada Copa Lord – Florianópolis (SC). Dissertação. Universidade Estadual Paulista, 2006.

SILVA, Rogério Correia. Circulando com os meninos: participação e aprendizado da criança Xakriabá na exploração do território da atividade da caça. **Tellus (UCDB)**, v. 13, 2013. (p. 35-55)

SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação Popular: Quê?** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

STALLYBRASS, Petter. **O casaco de Marx**: roupa, memória, dor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola, comunicação apresentada no **33º Encontro da ANPOCS**, 2009. Disponível em: [www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1935&Itemid=229](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229). Acesso em: 12 jan 2019.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da Participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TRAMONTE, Cristiana. **A pedagogia das escolas de samba de Florianópolis**: a construção da hegemonia cultural através da organização do carnaval. 1995. xi, 301 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de Mestrado em Educação, Florianópolis, 1995. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0096-D.pdf>. Acesso em: 12 jul 2017

TRAMONTE, Cristiana de Azevedo. **O Samba conquista passagem**: as estratégias e a ação educativa das Escolas de Samba de Florianópolis. Florianópolis: NUP, 1996.

TRAMONTE, Cristiana. Muito além do desfile carnavalesco: Escolas de Samba e turismo educativo no Brasil. **Revista de Turismo y Patrimônio Cultural**, vol. 01, n. 01, 2003, p. 85-96.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papeis Selvagens edições. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo. **Michael Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009. Disponível em <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 13 mai 2018.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – NOTA DE CAMPO

O que: Nota de Campo Onde: Quadra da Embaixada Copa Lord Quando: Quinta, 10 de janeiro de 2018 Atividade: Ensaio projeto casais mirins	N. 013
---	--------

### Nota de Campo...

#### 014 - Ensaio Praça XV copa Lord

Florianópolis, 19 de janeiro de 2018

Duração da observação: 3:00 horas Adultos: 5 Crianças: meninos: 6 meninas: 36
---

Hoje é o ensaio geral do Copa Lord na Praça XV. A Praça XV tem toda uma historicidade dentro do carnaval de Florianópolis, tendo em vista que, antes dos desfiles acontecerem na avenida Paulo Fontes e posteriormente na passarela de samba Nego Quirido (quando se dá a sua construção no final dos anos 80), estes ocorriam na Praça XV de novembro, praça tradicional localizada no centro da cidade. Os ensaios gerais das escolas nesse lugar, diz respeito a resgatar, de certa forma, essa tradição, trata-se de um momento de resgate de uma memória da própria cidade e da festa carnavalesca. Pois, antes mesmo das Escolas de Samba, o carnaval na cidade (século IX) era basicamente comemorado nas ruas da cidade através das chamadas sociedades carnavalescas. Em 1948 com o surgimento da primeira Escola de Samba (Os protegidos da princesa) a praça XV passa a ser o palco também do desfile desse grupo além das grandes sociedades, dos blocos e cordões e dos concursos de música de carnaval. Portanto, é dentro desse contexto histórico que o ensaio geral, hoje das Escolas de Samba, perdura e acontece. Tendo um significado para a comunidade do carnaval na ilha.

Muito antes da construção da passarela Nego Quirido, dos desfiles das sociedades carnavalescas, Escolas de Samba e blocos na avenida Paulo Fontes, a praça 15 de Novembro reinou por décadas como o coração do Carnaval da cidade. Todo ano, o samba ecoava por diferentes ruas e bares do Centro, mas era na praça 15 que os desfiles ganhavam vida. Hoje palco dos ensaios de pré-Carnaval, a praça 15 de Novembro é a essência da folia de Florianópolis.<sup>102</sup>

Chego na praça XV por volta das 20 horas e a escola já está montada, pessoas por toda parte, sejam integrantes da escola ou mesmo espectadores. Esse é um dia que a praça fica

<sup>102</sup> Notícia do ndoline sobre os ensaios. Disponível em: <https://ndonline.com.br/florianopolis/blog/na-folia/praca-15-de-novembro-foi-testemunha-da-historia-do-carnaval-na-cidade>. Acesso em: 01 fev 18.

lotada. E a Copa é uma das escolas que costuma levar muita gente para a praça... por se tratar de uma escola antiga e tradicional, uma escola de comunidade que se envolve com a escola, uma escola que tem uma “torcida” considerável dentro da cidade, digamos assim.

Dessa forma, vou descendo a rua da praça XV, em meios as pessoas e tentando chegar na montagem da escola a fim de localizar as crianças, ou a Sandra, Diego ou Cinthia. Localizo a ala das passistas mirins que está montada mais no início da montagem da escola (entendendo que a Escola de Samba é montada por alas), pergunto para alguém por Cinthia e alguém me indica ela, então vou até ela me apresentar e ela me dá boas vinda, porém me relata triste que o carro de som está com problemas e terão que desfilar sem ele. Diz “acabaram com nosso ensaio”. Vejo uma movimentação tentando resolver o problema, porém parece mesmo que terão de fazer o desfile nessa condição. Pelo fato de já terem deslocado toda a comunidade eles preferem realizar o ensaio nessa condição mesmo. Pois, montar uma escola para o ensaio técnico, deslocar as pessoas (mesmo que a comunidade seja próxima do centro), deslocar materiais, não é uma tarefa das mais fáceis e exige toda uma logística por parte da escola.



Em meio a tudo isso, Cinthia diz que não conseguirá me dar muita atenção, mas para eu ficar à vontade para registrar e fotografar. Assim, me apresento para as moças que estão na harmonia da ala das crianças (passistas mirins), onde algumas delas são mães das meninas que desfilam, digo que vou acompanhá-las para fotografar por conta da pesquisa, elas na mesma hora aceitam e dizem “fique à vontade”. Em seguida vou até a ala do projeto dos casais mirins, que está localizada mais no final da escola, tenho que me “enfiar” no meio das pessoas para chegar até lá, pois, no caminho há o caminhão e muita gente em volta. Localizo os casais mirins formados próximo ao terminal velho do centro. Chego e logo as crianças me avistam e me sorriem. Falo com Sandra que está na correria, e diz que eu fique à vontade, mas que assim como Cinthia me diz não conseguiria me dar muita atenção. Vou até os casais e dou um beijo em cada um (com essas crianças construí um vínculo devido à periodicidade do projeto e de termos oportunidades de mais encontros se for relacionar com o projeto das passistas mirins).

Percebo eles um tanto nervosos, seus olhos tensos, corpos se mexendo com uma certa inquietação. Acredito que o fato do som tenha gerado essa inquietação e preocupação neles, além claro, do momento já se definir por uma expectativa para eles, onde promove um certo nervosismo. Os ensaios gerais e técnicos são um tipo “pré desfile”, onde simulam o que acontecerá no dia “d”, então é normal que todos estejam tensos.

Da mesma forma que falei com as harmonias das passistas mirins, falo com as harmonias dos casais mirins. Ah claro, o que são harmonias? São pessoas que organizam as alas, ou seja, cada ala tem um número de pessoas responsáveis por ela, essas pessoas ajudam a conduzir e manter as alas organizadas, auxiliando na evolução da escola num todo. Existem termos que para mim são tão “normais” e conhecidos que às vezes me dou conta que esqueço de referenciá-los nos registros que faço. Essa minha proximidade com esse “vocabulário” próprio do carnaval acaba me colocando nessa condição de ir relatando como se o leitor soubesse do que estou falando. Sim, preciso me atentar a isso!

Bom, assim sendo, me apresento então às harmonias, que também me colocam a vontade para me deslocar no meio deles. E, entre essas pessoas, também aqui na ala dos casais mirins há mães e familiares das crianças. Antes do ensaio iniciar as crianças permanecem todas juntas em suas alas, onde essas harmonias as ajudam a se arrumarem, com as roupas fazendo ajustes necessários, e também com as bandeiras, ajudando as meninas a posicionarem as bandeiras nos cintos.



Observo uma concentração muito grande por parte das crianças. Percebo o quanto estão compenetradas naquele momento, seus olhos mostram isso, seus corpos expressam isso... não há movimentação excessiva delas, permanecem com seus pares se olhando, conversando entre si, se arrumando, repassando os passos... Sandra passa falando com eles, dando as mãos e cumprimentando um por um antes de iniciar.





O ensaio inicia (por volta das 21h), e o problema com o carro não se resolve, e o que ocorre é que o carro de som não consegue se deslocar, sendo assim, nesse ponto inicial eles iniciam com som, entretanto, na medida que a escola vai evoluindo não será possível que o som acompanhe, ficando apenas com o som da bateria.

A escola inicia cantando sambas antigos (clássicos e tradicionais da escola), e nesse momento um mar de euforia toma conta de todos, onde cantam e vibram com louvor, com alegria... Parece que nesse momento aquela tensão inicial se esvaía no ar e os corpos são tomados por uma energia que vem envolvida com toda a musicalidade do samba. No canto dos componentes da comunidade e das crianças que observo há uma expressividade e uma força difícil de descrever... que transcende, que ultrapassa qualquer descrição, suas expressões me emocionam, alguns choram, e em mim também cai algumas lágrimas que seguro no momento... No entanto, vivo esse momento por eles, pois acabo me colocando em seus lugares e sei o que isso representa... Como falei é algo indescritível, é uma emoção/sentimento que passa por uma subjetividade individual. É muito parecido com o que ocorre também no desfile!

Enfim... começa... o samba do ano é evocado pelo intérprete (cantor), a bateria “sobe” (começa a tocar) ... e o ensaio inicia efetivamente. Nesse momento não há mais fala, apenas olhares e corpos se comunicando pela dança. Um momento de intensa corporeidade... Onde os movimentos desses corpos vão “obedecendo” o ritmo do samba, do andamento e cadência da bateria... Momento em que toda a escola “trabalha” em prol da sua evolução, para que tudo ocorra bem, e para que tudo saia conforme ensaiado. No entanto, apesar dessa “rigorosidade”, há um outro viés que também é o da “diversão”, onde as pessoas, as crianças também, se divertem, através do canto, através da dança... Para os que desfilam é o momento de representar sua escola, sua comunidade, seu pavilhão... Essa representação dentro de uma Escola de Samba, e de uma escola com a força e tradição do Copa Lord, tem um peso muito grande, ou seja, a comunidade “desce o morro” para representar essa entidade. É esse dado “subjetivo”, até certo ponto, que eu falava anteriormente... de uma representação social, cultural, comunitária... de pertencimento, que move as pessoas a estarem ali (e isso é uma leitura minha), e que gera um estado de emoção nessas mesmas pessoas.

Com o início do ensaio a escola começa a se deslocar (trajeto é de volta a praça XV), e nesse movimento vou me dividindo ficando um pouco entre as assistas mirins num primeiro momento (metade do trajeto, até próximo da Catedral mais ou menos) e depois me desloco para acompanhar os casais mirins.

Na ala das passistas mirins as meninas estão organizadas em “filas” e a frente delas vem Cinthia e um coreógrafo que também vai orientando e dançando com elas. Tanto Cinthia quanto o coreógrafo em alguns momentos circulam entre as meninas interagindo com elas pela dança. Percebo que eles têm uma “coreografia” meio que ensaiada e de acordo com as partes do samba e sinais do coreografo vai reproduzindo os passos.



As meninas estão todas com a mesma vestimenta, um conjunto vermelho de franjas nos shorts e no top onde também há aplicações de “cristais”, e flores verdes e douradas no cabelo. Seus sapatos e sandálias são dourados e em dado momento percebo que algumas meninas vão tirando as sandálias e seguem descalças (acredito que pelo calçado machucar os pés durante a dança). Logo atrás da ala das crianças vem a ala das passistas “adultas” (a qual Cinthia também coordena, e por isso ela ficava se deslocando entre as duas alas).





O ensaio, vai ocorrendo com as meninas envoltas pelo momento, dançando, sorrindo, em alguns momentos parando um pouco a dança, talvez por cansaço... Também seguem olhando para os lados onde os expectadores estão, pois é muita gente e isso também chama a atenção das crianças que ficam as vezes sem saberem para onde olharem...



Nessa ala a uma variedade entre as idades, onde há meninas bem pequenas (em torno de 4 anos ou menos, e meninas maiores de uns 11 ou 12 anos)... e onde elas estão organizadas não por tamanho, mas aleatoriamente, há pequenas no meio, atrás, grandes na frente, no meio... No entanto, percebo que nas laterais (onde fica mais próximo do público) estão as maiores, sendo que as menores ficam mais localizadas no meio... Penso, vendo essa organização, que seja por uma questão de segurança. Entre as meninas está também a filha de Cinthia, que me parece ser a menor entre todas, talvez uns dois ou três anos tenha ela, a pequena segue uma parte do ensaio acompanhando a mãe de mãos dadas...





Quando as meninas vão chegando próximo da catedral eu retorno ao ponto onde estão os casais mirins (tendo em vista que eles estão mais para trás, no final da escola). Sigo para o ponto deles para continuar o desfile observando-os na sequência...

Importante destacar que como o carro de som não segue, o que vai se destacando é o canto da comunidade, das pessoas que desfilam e que vão acompanhando a bateria cantando fortemente o samba, a fim de manter o ensaio...



Da mesma forma que as meninas da ala de assistentes mirins, os casais mirins também seguem dançando, nesse caso cada um com seu par... São seis casais distribuídos em filas, onde Sandra vem acompanhando-os junto das moças da harmonia. Eles caminham bailando e quando param é o momento de evoluir na dança com os passos ensaiados. Na dança há uma sequência que segue um padrão de passos e os quais todos casais devem executar (como se fosse regra da dança do casal), porém por essas “regras”, esses passos pré-determinados pela tradição dessa dança, percebo que cada casal vai imprimindo também sua identidade no bailado... Com passos específicos, formas diferentes de movimentar o corpo, de se expressar com as mãos e com sorrisos e expressões faciais... Ou seja, mesmo que haja uma base na dança de referência para todos, ao olhar cada um dançando percebo diferenças nos modos de levar a dança.

Meus olhos ficam mais em Kevyn e Malu por um grande tempo, acho que por serem o casal “menor” eles sempre me chamam mais meu olhar... E antes mesmo de eu entrar nesse campo de pesquisa eles já me atraíam o olhar quando eu ia apenas ver os ensaios do Copa Lord em outros momentos... A forma que se apresentam, dominando os movimentos e interagindo com aquele momento compenetrados me chama muito a atenção... Os passos de Kevyn e a condução de Malu com a bandeira também são pontos que se destacam para mim. Kevyn executa os passos com muita graciosidade, e esses são passos imprimidos por ele, e não uma cópia de outro... Como mencionei, há sim uma base, mas é nesse ponto que me refiro

sobre a identidade de cada um na dança... e Kevyn mostra isso para mim, pois os passos dele são dele.

Durante a dança eles vão mantendo os olhares como uma forma de comunicação entre o casal, já que não há fala (e segundo uma das regras dessa dança, não pode mesmo haver comunicação verbal entre o casal durante a dança). Por isso as formas que se expressão com o olhar é tão significativa, é como se cada casal fosse encontrando em seus parceiros esse canal de relação e comunicação... Os olhos vão falando durante a dança, e é um encontro de olhares a todo momento...



A frente da ala dos casais segue o segundo casal da escola (um casal adulto), o qual Sandra também orienta... E o ensaio vai seguindo...

Na foto abaixo aparece Sandra de camisa branca, frente o segundo casal da escola, ao lado de camisa vermelha uma das harmonias e em primeiro plano de preto Malu e Kevyn, mostrando um pouco essa dinâmica que venho descrevendo.

Outro aspecto que diz respeito a dança do casal é de que enquanto não estão “se apresentando”, ou seja, dançando, eles sempre caminham de mãos dadas...





A vestimenta dos casais mirins é uma roupa predominantemente preta e que faz referências aos feiticeiros e feiticeiras que fala no enredo da escola (sendo o enredo sobre a magia do manjeriço). Segundo Sandra já havia me falado, as próprias crianças que definem sobre suas roupas e para elas a roupa é algo muito importante... levam essa escolha muito a sério e tentam sempre trazer referência ao enredo da escola. Portanto, as roupas dos ensaios são sempre escolhidas nessa direção por elas... Já a do desfile fica a cargo do carnavalesco, pois o desfile conta com um enredo que precisa ser contado na avenida, assim sendo, cada ala conta algo do enredo numa sequência que é desenhada pelo carnavalesco e precisa ser obedecida para compor uma história para quem assiste.

Na roupa do casal, o menino sempre usa calças compridas e a meninas sempre saia na altura do joelho mais ou menos... Hoje as meninas usam uma saia preta e blusa (de manga cavada e degote V) também preta com umas penas pretas no ombro, um pequeno enfeite de cabelo em forma de chapéu com um pequeno “véu” também pretos e na roupa há alguns detalhes em cor dourada, inclusive no cinto (artefato necessário na vestimenta das meninas para que seja inserido o mastro da bandeira num suporte incorporado à esse cinto), e o calçado é uma sapatilha preta.



Os meninos trajam uma calça e blusa preta, e ainda contam em sua vestimenta com uma capa e sapato também pretos. Há um discreto cordão amarrado na cintura em cor vermelha.



O ensaio vai encerrando e no final (próximo ao posto policial da Alfândega) os casais fazem uma roda com as bandeiras e se abraçam. Nesse conjunto a bandeira entra como um outro componente na dança... pois ela é a instância maior, representando o pavilhão, sendo assim, na dança vale dizer que ela também faz parte, não sendo apenas um “acessório”, mas pelo contrário ela incorpora o casal formando uma “tríade”... o casal, nessa concepção, dança para ela, por ela e com ela... Ou seja, o casal sem a bandeira não existe, e ela é o elemento fundamental nessa dança. Nesse término, observo também algumas meninas da ala de passistas (que já haviam terminado) saindo nos colos de suas mães e familiares, parecendo, claro, cansadas. O ensaio tem uma duração média de 1h10, mais ou menos... Porém tem todo o antes, a concentração... e com o problema do som também houve um considerável atraso... onde toda a escola e inclusive as crianças tiveram que esperar já montadas e arrumadas a inconstância do início do ensaio...





No final, quando os casais mirins finalizam e vão se retirando encontrando seus familiares, vejo Diego chegar (ele acompanhou o primeiro casal e por isso só vem ao encontro das crianças no final), e ao se aproximar Kevyn expressa com alegria ao vê-lo dizendo “paiiii” e corre para abraçá-lo junto com Malu que também vai ao encontro do abraço dos dois. Nesse momento os dois pequenos expressam largos sorrisos... Eu estando próxima também cumprimento Diego e lhe dou os parabéns pelo ensaio, e ele me diz que foi bem corrido, mas que conseguiram fazer.



A escola vai se dispersando, cada um tomando uma direção, e eu sigo junto das crianças que vão se alocando próximo da Alfândega, sentando-se no chão e tomando água, descansando, enquanto seus familiares vão também chegando... Nesse momento uma das

meninas, Bia, chega passando mal, ela se senta e parece quase desmaiar, todos vão prontamente amparar ela jogando água em sua nuca, e aos poucos a menina vai voltando, sua mãe está com ela nesse momento.

Uma das moças diz *“é cansativo né, e tem a emoção deles, afinal são crianças né, e tem também com esse calor, acabam ficando mal”*, mas ela reafirma novamente, *“isso é também emoção e nervosismo”*. Essa mesma moça, que é da harmonia e é mãe de uma das meninas do projeto me diz que irão repetir o ensaio devido ao problema com o som, e que já há uma nova data. As crianças ficam ali por um tempo junto de seus parentes que vão chegando... Eu converso com alguns dando parabéns a eles, beijando-os e vou me despedindo, falo com Sandra que apesar do som parece satisfeita com o ensaio das crianças. E assim sigo para procurar meu marido e amigos que também estavam assistindo o ensaio...

## ANEXOS

## ANEXO A: PARECER COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das escolas de samba de Florianópolis

**Pesquisador:** Patrícia de Moraes Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 80429817.1.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.815.002

**Apresentação do Projeto:**

Tese de Doutorado de Fabiana Duarte sob orientação de Patrícia de Moraes Lima, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo prospectivo, com 40 participantes. Critérios de inclusão: Crianças dentro do contexto das escolas de samba, situando esse lugar em torno da "circulação" destas no contexto das comunidades carnavalescas de Florianópolis. Critérios de exclusão: Nada consta. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, gravações de imagem e áudio, observações.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo central dessa investigação visa, a partir dos processos de socialização, participação e circulação das crianças dentro do movimento comunitário de duas escolas de samba do município de Florianópolis, conhecer quais as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças nesse contexto.

**Objetivos Secundários:**

- I) Compreender como as crianças chegam as escolas de samba e de que forma acontece a sua participação, numa compreensão de como a vida delas é organizada nesse contexto;
- II) Conhecer que lugar as crianças ocupam dentro das comunidades do carnaval, compreendendo as dinâmicas de inserção e participação social nesse processo, contextualizando as relações sociais ali existentes;

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Praça Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Cidade:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6034 **E-mail:** cep.projeto@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.815.002

III) Buscar uma compreensão acerca da natureza e cultura de uma Pedagogia dentro das escolas de samba e assim entender que dimensões compõem a formação das crianças nesse contexto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de agosto de 2018. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. Roteiro(s) da(s) entrevista(s) a ser(em) feita(s) com os participantes, TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12, TCLE para os responsáveis legais pelos participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12, Termo de assentimento para os menores participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação.

**Considerações Finais e critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PS INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 883586.pdf	12/07/2018 16:17:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.pdf	12/07/2018 16:16:43	Fabiana Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termoassentimentodirigidosaosmenores.pdf	12/07/2018 16:16:04	Fabiana Duarte	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Praça Reitoria 8, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Cidade:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-8000 **E-mail:** cep.pesqes@contabo.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Contrato de Pêso: 2.016.002

Ausência	termoassentimentodringidobacomenares.pdf	12/07/2018 16:16:04	Fabiana Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleresponsaveis.pdf	12/07/2018 16:15:54	Fabiana Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleentrevistas.pdf	12/07/2018 16:15:46	Fabiana Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecoordenadores.pdf	12/07/2018 16:15:24	Fabiana Duarte	Aceito
Outros	resposaspendencia.pdf	22/06/2018 13:45:35	Fabiana Duarte	Aceito
Folha de Rosto	folhaderoslo.pdf	02/05/2018 16:22:22	Fabiana Duarte	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	22/11/2017 21:32:25	Fabiana Duarte	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaautorizacaoescolacopalord.pdf	22/11/2017 21:31:25	Fabiana Duarte	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaautorizacaoescolaprotegidosapriñocesa.pdf	22/11/2017 21:31:11	Fabiana Duarte	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Agosto de 2018

Assinado por:  
**Marli Lulza Bazzo**  
(Coordenador)

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Praça Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 404  
**Cidade:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-8000 **E-mail:** cnp.pesq@contabo.ufsc.br

## ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis

Nome do (a) Pesquisador (a): Fabiana Duarte

Nome do (a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima

Caros (as) Responsáveis:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”, que está sendo desenvolvida por mim, Fabiana Duarte, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

A pesquisa tem como objetivo compreender os processos de socialização, organização e participação das crianças nas Escolas de Samba do município de Florianópolis, considerando este um espaço que aparece enquanto uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas, onde as crianças participam ativamente desse movimento, assim busca-se perceber que lugar ocupam as crianças dentro desse contexto.

Utilizaremos como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais para observar as crianças nas atividades da Escola de Samba.

Ressaltamos ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Direção das Escolas de Samba participantes da pesquisa (S.R.C.S. Embaixada Copa Lord e Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa) e pretende os acompanhar durante ano de 2018 e início de 2019 (janeiro e fevereiro), podendo ser encerrada antes.

Os participantes serão as crianças pertencentes as alas das crianças dos projetos mirins de passistas, mestre sala e porta bandeira e de bateria, e para as entrevistas os adultos coordenadores e responsáveis pela organização desses grupos, e que fazem parte das Escolas de Samba S.R.C.S. Embaixada Copa Lord e do Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa.

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou

sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelos telefones e/ou e-mails disponibilizados.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. bem como seu/a filho/a não terão nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira e nem despesas para a participação deles (as). No entanto, caso haja algum custo para o/a Sr./Sra. e seu/a filho/a, garantimos o devido ressarcimento, sendo as despesas cobertas diretamente pela pesquisadora.

Esta pesquisa assim como as demais com seres humanos, pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes – crianças e adultos, estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto pesquisado poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; questionamento da família sobre a presença da pesquisadora, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo.

O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que se refere justamente aos eventuais desconfortos e constrangimentos de um adulto diferente no espaço, mas que será reduzido pela(o) pelo nosso comprometimento em respeitar os sujeitos pesquisados, em não fotografar ou gravar o que não nos for permitido, bem como se necessário for, nos retirar do local. Se você e seu filho (a) precisarem de algum tratamento, orientação, encaminhamento, etc, por se sentirem prejudicados por causa da pesquisa, ou sofrerem algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, porém, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Diante de eventuais riscos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o seu filho tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a autorizar a participação do seu filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) e seu filho (a) serão atendidos(as) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão apresentadas para o grupo e instituição ao término da pesquisa. O(A) Sr.(a) e seu filho (a) não será identificados(as) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para os estudos da infância.

Informamos que duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar da pesquisa “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”

Eu, ....., RG ....., responsável legal por ....., li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora responsável. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável) - (48) 99164-7436 / patricia.demoraeslima@gmail.com

Fabiana Duarte – Rua Padre Schrader, 707, Agronômica, Florianópolis/SC Telefone: (48) 999167795 / fduarte17@yahoo.com.br

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo favor ligar para as pesquisadoras ou para o comitê de ética:

Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400 Contato: (48) 3721-6094 / cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Patrícia de Moraes Lima  
 Professora/Orientadora/UFSC

\_\_\_\_\_  
 Fabiana Duarte  
 Pesquisadora/ UFSC

## ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ADULTOS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis

Nome do (a) Pesquisador (a): Fabiana Duarte

Nome do (a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima

Caro (a) entrevistado (a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”, que está sendo desenvolvida por mim, Fabiana Duarte, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

A pesquisa tem como objetivo compreender os processos de socialização, organização e participação das crianças nas Escolas de Samba do município de Florianópolis, considerando este um espaço que aparece enquanto uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas, onde as crianças participam ativamente desse movimento, assim busca-se perceber que lugar ocupam as crianças dentro desse contexto.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente a realidade social, deste modo iremos fazer observações das atividades que as crianças participam e para isso serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, e também faremos ainda entrevistas semi estruturadas com os adultos.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Direção das Escolas de Samba participantes da pesquisa (S.R.C.S. Embaixada Copa Lord e Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa) e pretende os acompanhar durante ano de 2018 e início de 2019 (janeiro e fevereiro), podendo ser encerrada antes.

Os participantes serão as crianças pertencentes as alas das crianças e dos projetos mirins de passistas e mestre sala e porta bandeira, e os adultos coordenadores e responsáveis pela organização desses grupos, que fazem parte das Escolas de Samba S.R.C.S. Embaixada Copa Lord e Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa.

Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr. /Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados das pesquisadoras do projeto.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso haja algum custo para o/a Sr./Sra, garantimos o devido ressarcimento, sendo as despesas cobertas diretamente pela pesquisadora.

O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que se refere aos eventuais desconfortos e constrangimentos de um adulto diferente no espaço, mas que será reduzido pelo nosso comprometimento em respeitar os sujeitos pesquisados, em não fotografar ou gravar o que não nos for permitido, bem como se necessário for, nos retirar do local. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento, etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

A pesquisadora e a orientadora serão as únicas a terem acesso aos dados, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, porém, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Nos responsabilizamos, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) terá assegurado também o direito à indenização.

Esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para os estudos da infância.

O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão apresentados para o grupo e para as instituições que participaram da pesquisa. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Para maior clareza, firmo o presente

Eu \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018. Assinatura do pesquisado:

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável) - (48) 99164-7436 /  
patricia.demoraeslima@gmail.com

Fabiana Duarte – Rua Padre Schrader, 707, Agronômica, Florianópolis/SC Telefone: (48) 999167795 /  
fduarte17@yahoo.com.br

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo favor ligar para as pesquisadoras ou para o comitê de ética:

Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - R:  
Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400  
Contato: (48) 3721-6094 / cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Patrícia de Moraes Lima  
Professora/Orientadora/UFSC

\_\_\_\_\_  
Fabiana Duarte  
Pesquisadora/ UFSC

## ANEXO D: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis

Nome do (a) Pesquisador (a): Fabiana Duarte

Nome do (a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima

Você está sendo convidado para participar **Termo de assentimento para criança e adolescente**  
**(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)**

da pesquisa “As crianças nas Escolas de Samba: um estudo sobre as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”.

Queremos compreender os processos de socialização, organização e participação das crianças nas Escolas de Samba do município de Florianópolis, considerando este um espaço que aparece enquanto uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades, onde as crianças participam desse movimento, assim buscamos perceber que lugar ocupam as crianças dentro desse espaço.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 06 a 16 anos de idade.

Seus pais permitiram que você participe, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você poderá ainda desistir a qualquer momento da pesquisa se assim desejar.

A pesquisa será feita com as crianças das alas dos projetos mirins de passistas, mestre sala e porta bandeira e de bateria, das escolas: S.R.C.S. Embaixada Copa Lord; Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa, e por isso você está sendo convidado (a). Durante a pesquisa, as crianças serão observadas, filmadas e fotografadas por mim, enquanto participam dos projetos mirins dentro das Escolas de Samba. Para isso, será usado/a uma câmera fotográfica e filmadora.

O uso do equipamento é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos de constrangimentos e desconforto, e assim, se você se sentir desconfortável sendo fotografado e filmado (a) poderá me informar para eu parar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Mas, caso ocorra algo errado, poderá ser indenizado (a).



Mas há coisas boas que podem acontecer, pois esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento sobre os estudos da infância contribuindo para localizar o lugar das crianças nas Escolas de Samba.

Você não terá custo nenhum para participar da pesquisa, mas caso ocorra de ter algum gasto você será ressarcido (a) diretamente pela pesquisadora.

Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados.

Caso aconteça algo errado ou tiver alguma dúvida, você pode nos procurar pelos telefones (48) 999167795 / (48) 99164-7436 do/a pesquisador/a Fabiana Duarte.

---



---

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”

Entendi todas as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e sem nenhum problema para mim.

As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)  
Fabiana Duarte

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora da pesquisa  
Patrícia de Moraes Lima

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável) - (48) 99164-7436 /  
patricia.demoraeslima@gmail.com

Fabiana Duarte – Rua Padre Schrader, 707, Agrônômica, Florianópolis/SC Telefone: (48) 999167795 /  
fduarte17@yahoo.com.br

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo favor ligar para as pesquisadoras ou para o comitê de ética:

Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - R:  
Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400  
Contato: (48) 3721-6094 / cep.propesq@contato.ufsc.br

## ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS COODERNADORES DOS PROJETOS MIRINS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: As crianças nas Escolas de Samba: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças

Nome do (a) Pesquisador (a): Fabiana Duarte

Nome do (a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima

Caro (a) coordenador(a) do projeto mirim:

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a participar da “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”, que está sendo desenvolvida por mim, Fabiana Duarte, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

A pesquisa tem como objetivo compreender os processos de socialização, organização e participação das crianças nas Escolas de Samba do município de Florianópolis, considerando este um espaço que aparece enquanto uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas, onde as crianças participam ativamente desse movimento, assim busca-se perceber que lugar ocupam as crianças dentro desse contexto.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente a realidade social, deste modo iremos fazer observações das atividades que as crianças participam e para isso serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, e também faremos ainda entrevistas semi estruturadas com os adultos.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Liga das Escolas de Samba de Florianópolis (LIESF), bem como da Direção das Escolas de Samba participantes da pesquisa (S.R.C.S. Embaixada Copa Lord; Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa) e pretende os acompanhar durante o ano de 2018.

Os participantes serão as crianças pertencentes as alas das crianças e dos projetos mirins de passistas e mestre sala e porta bandeira, e os adultos coordenadores e responsáveis pela organização desses grupos, que fazem parte das Escolas de Samba S.R.C.S. Embaixada Copa Lord e Grêmio Cultural Esportivo e Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa.

Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr. /Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados das pesquisadoras do projeto.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso haja algum custo para o/a Sr./Sra, garantimos o devido ressarcimento, sendo as despesas cobertas diretamente pela pesquisadora.

O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que se refere aos eventuais desconfortos e constrangimentos de um adulto diferente no espaço, mas que será reduzido pelo nosso comprometimento em respeitar os sujeitos pesquisados, em não fotografar ou gravar o que não nos for permitido, bem como se necessário for, nos retirar do local. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento, etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

A pesquisadora e a orientadora serão as únicas a terem acesso aos dados, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, porém, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Nos responsabilizamos, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) terá assegurado também o direito à indenização.

Esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para os estudos da infância.

O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão apresentados para o grupo e para as instituições que participaram da pesquisa. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa “As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das Escolas de Samba de Florianópolis”

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares

e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Para maior clareza, firmo o presente

Eu \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ Florianópolis,  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do pesquisado: \_\_\_\_\_

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável) - (48) 99164-7436 /  
patricia.demoraeslima@gmail.com

Fabiana Duarte – Rua Padre Schrader, 707, Agrônômica, Florianópolis/SC. Telefone: (48) 999167795  
/ fduarte17@yahoo.com.br

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo favor ligar para as pesquisadoras ou para o comitê de ética:

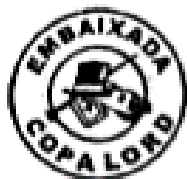
Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - R:  
Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400  
Contato: (48) 3721-6094 / cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Patrícia de Moraes Lima  
Professora/Orientadora/UFSC

\_\_\_\_\_  
Fabiana Duarte  
Pesquisadora/ UFSC

## ANEXO E: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



SOCIEDADE RECREATIVA CULTURA E SAMBA  
EMBAIXADA COPA LORD  
Rua General Vieira da Rosa, 241 – Centro  
CEP: 88020420 – Florianópolis – SC  
Telefone: (48) 3333-8918

Florianópolis, 10 de novembro de 2017

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição SOCIEDADE RECREATIVA CULTURA E SAMBA EMBAIXADA COPA LORD, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "As crianças no carnaval: as dimensões que envolvem a formação social e cultural das crianças no contexto das escolas de samba de Florianópolis", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Doutorado. A pesquisadora Fabiana Duarte está sob orientação da Professora Dra. Patrícia de Moraes Lima, cumprindo com os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.



---

JOSUÉ DA COSTA  
Presidente