

Por una pedagogía das escolas de samba: etnografía com crianças e os direitos à vida comunitária



Patricia de Moraes Lima
Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil.

Fabiana Duarte
Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2020.
Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2020.

Resumen

El texto presentado se basa en los resultados de una investigación etnográfica realizada en el ámbito de un programa de doctorado en Brasil, referida a Educación e Infancia y que tuvo como objetivo pensar la infancia y la educación en contextos comunitarios locales, buscando diferentes espacios de diálogo con los niños y niñas para una comprensión más amplia de los procesos educativos en los espacios de educación no formal. Se trata de una investigación etnográfica realizada en una comunidad eminentemente marcada por la cultura negra, basada en dos proyectos en la escuela de samba: el proyecto infantil de parejas de *Mestre Sala* y *Porta Bandeira* y el proyecto de niños y niñas *passistas*. Se encontró que las prácticas sociales, en este contexto, se configuran a través de experiencias comunitarias y culturales que se transmiten de generación en generación, es decir, necesitan ser enseñadas a los niños y niñas. En las Escuelas de Samba, los niños y niñas, desde pequeños, son incluidos en estas experiencias y se les presentan los símbolos, rituales y costumbres propios de ese lugar, sugiriendo una educación que pasa por relaciones sociales y culturales.

Palabras clave: educación, comunidad, etnografía con niños y niñas, escuela de samba.

For a pedagogy of *Samba* Schools: ethnography with children and the right to community life

Abstract

The present text is based on the results of an ethnographic research performed within a doctoral program in Brazil with the researching line of Education and Childhood, and aimed to think about childhoods and education in local community contexts, searching different dialogue spaces with children, for a better understanding of educational processes in non-formal educational spaces. It is an ethnographic research performed in a community eminently marked by black culture and based on two projects of a

Samba School: the child project of *Mestre Sala* and *Porta Bandeira* and the project of child *Passistas*. It was found that social practices, in this context, are configured through community and cultural experiences that are passed on between generations, emerging the necessity to be transmitted to children. In the *Samba Schools*, children from young ages are included in these experiences and they are presented to symbols, rituals and customs proper of that place, suggesting an education that goes through social and cultural relations.

Keywords: education, community, ethnography with children, *Samba school*.

Partimos nesse texto da compreensão e defesa dos direitos das crianças ao convívio comunitário e as relações sociais e culturais que as constituem. Entendemos que a educação como um processo de humanização deva considerar o lugar das experiências sociais como ponto de partida para todo e qualquer processo educativo. Nessa direção apresentamos uma pesquisa etnográfica realizada em contextos comunitários envolvendo experiências educativas com crianças a partir de um universo cultural próprio da população negra no Brasil, que são as escolas de samba. Através da pesquisa etnográfica que ocorreu durante dois anos em processos de imersão junto a comunidade pesquisada, pudemos conhecer como as crianças experienciam-se em práticas compartilhadas de conhecimentos e saberes e com isso, aprendemos sobre as diferentes infâncias, as crianças e suas culturas.

A Etnografia e a pesquisa com crianças

Partimos de uma Etnografia ancorada nos estudos da Antropologia e dos subsídios para defesa da pesquisa etnográfica não somente enquanto metodologia, mas, acima de tudo, como uma epistemologia que permeou a pesquisa num todo, a partir da sua disciplina de origem.

Em recente texto sobre este assunto, Prout (2019) defende que a infância precisa ser foco de estudos e questionamentos acadêmicos, (...) “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: 309).¹ No entanto, o autor 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.

Na pesquisa com crianças Christensen e James (2005) sugerem que possamos pensar sobre as diferenças entre as crianças e os adultos nos processos de pesquisa e defendem que para minimizar essas diferenças e possíveis distâncias no processo de pesquisa, devemos refletir sobre a posição de inferioridade de saberes que por vezes, se faz presente condicionando inclusive a escolha dos nossos métodos de pesquisa. Cohn (2005) indica que para evitarmos 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: 45).

¹ 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—”.

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. Malinowski considera que a Antropologia deve reconstituir os processos sociais pelo ponto de vista do nativo, seja ele quem for, o que nos coloca a pergunta - 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 sobre elas. Nessa direção, concordamos com Clarice Cohn (2005) quando aponta que “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa” (1978: 33), mas sabe e tem muito a nos dizer e a nos indicar nas pesquisas.

Quando Pires questiona “o que as crianças podem fazer pela antropologia?” (Pires, 2010: 137-157), a autora fornece contributos para pensar por essas vias expostas, a relação da pesquisa etnográfica com crianças. A referida autora, propõe refletir a dinamicidade da cultura ou sociedade, como “(...) 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: 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)

Afirmamos com isso, 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. 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 por relações geracionais.

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.

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).

A pesquisa com crianças é demarcada por uma relação intergeracional, onde será sempre eu (o adulto) que escreverá/descreverá sobre o outro (a criança). Dessa forma, segundo Ferreira e Lima (2015: 4) 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.

Território, comunidades, ancestralidade e geração

Entendemos que reconhecer as crianças enquanto atores sociais e sua participação democrática, passa por conhecer essas coisas importantes para elas, os saberes que trazem por/desses lugares e territórios que habitam e pertencem, ou seja, aquilo que constitui suas vidas em seus contextos comunitários, familiares, institucionais, culturais e sociais. Assim, a criança é interseccionalizada por dimensões étnico-raciais, culturais, socioeconômicas e por relações de gênero situadas em experiências e contextos de vida.

Alguns estudos (Ribeiro, 2009; Ayres Sá, 2013; Pinheiro, 2019) sobre a instituição da Escola de Samba, já mostraram a relação com a tradição que perpassa gerações marcadas pela cultura negra, 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.

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: 7). Na comunidade há uma identificação entre as pessoas, em que “nunca somos estranhos entre nós.” (p. 8).

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. 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. 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 para com ela.

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: 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: 38). A conceituação em torno do mundo do samba reafirma o contexto da Escola de Samba permeado por um *ethos* comunitário 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: 210).

Nesse coletivo, da Escola de Samba pesquisada, é possível observar sua constituição especialmente por meio das relações sociais entre os sujeitos que ali vivem, ou seja, relações de parentescos e de ordem geracional. Vale dizer que esta é uma comunidade eminentemente habitada por famílias negras, portanto, nesse trabalho entendemos que estamos falando das culturas que pertencem a população negra. 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 pertencimento 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 e da população negra, mediado pelos saberes dos sujeitos locais.

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: 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 mestre-sala 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: 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 comunidade. 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.

Retomamos 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 e educação 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 para a manutenção da Escola de Samba e configuram-se como forma de pertencimento das crianças nesse contexto.

Sarmiento (2005) no ajuda a compreender a geração e enfatiza “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.” (Sarmiento, 2005: 366). Desse modo a composições do lugar, a participação e entrada das crianças na Escola de Samba ocorre através de relações sociais e culturais demarcadas por uma localidade e implicadas em relações geracionais.

Na Escola de Samba o campo relacional estrutura-se em uma coletividade em torno de atividades e ações comunitárias. 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. Os estudos antropológicos diferem parentesco e família, e, segundo Sarti embora os dois tratem de fatos como “nascimento, acasalamento e morte” (1992: 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: 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. Dessa forma, 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.

As relações geracionais e a participação das crianças na prática social e cultural comunitária

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,² 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.

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: 65)

Nessa direção, acionamos a ideia da tradição na relação com o compartilhamento dos saberes na Escola de Samba pelos projetos mirins, reconduzidas pela inquietação de como tais conhecimentos chegam até as crianças. No caso, da escola de samba, esse conhecimento não chega por um aprendizado isolado e localizado, mas somente pela presença do adulto, o adulto, mas isso passa por uma outra relação que se estrutura dentro do movimento de simultaneidade e das ações coletivas. E que agora, nos coloca a reflexão de como os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos nessas relações educativas.

A educação das crianças na Escola de Samba, em grande medida, é composta por um compartilhamento de 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: 213).

² Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?tid=neGVl>. Acesso em: 22 jan 2019.



Foto 1. Crianças ensaiando apresentação do pavilhão da escola. Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Nessa direção, os conhecimentos que incidem na organização dos processos educativos na Escola de Samba advém de uma tradição partilhada pela cultura negra, ou seja, esses conhecimentos (em especial da dança) recaem em forma de aprendizagem de uma tradição vinda do movimento cultural do mundo do samba. 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 advém dessa tradição, de rituais próprios do mundo do samba e da cultura local.



Foto 2. Ensaio de casal mirim na quadra da escola de samba: apresentação do pavilhão. Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

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, 1997a: 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 carregando 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 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, 1997a: 30).

(...) 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. Cabe aqui ressaltar que as observações no campo forneceram o entendimento que as crianças a partir de uma linguagem corporal, não só recebem e acumulam conhecimentos próprios da dança, mas incorporam e transformam, criam seus jeitos, modos próprios que representa o acúmulo geracional da tradição, mas também, aquilo que transforma e continua. Um exemplo disso, são os “gingados” na dança que traduzem o que cada criança aprende do passo e do ritual, mas que cada uma incorpora um jeito próprio para movimentar o corpo dentro da técnica apresentada e aprendida.

Dessa forma, a tradição é ressignificada pelo próprio contexto local, e os sujeitos imprimem suas marcas e identidades, aprimorando-as. Sá Gonçalves, em pesquisa sobre a dança dos casais, resalta que aprender esse ofício requer “compartilhar certos códigos” (2013: 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: 160)

Portanto, Sá Gonçalves (2013: 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: 171)

A relação geracional também é outro ponto a ser elencado, pois, incide fortemente nas relações de 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 ondem 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. No campo, mas especificamente nas observações na quadra da escola, percebia-se que as crianças apresentavam-se não só concentradas naquela aprendizagem da dança e dos rituais da escola de samba, mas estavam, em muitos momentos, brincando, trocando entre elas gestos, risos e brincadeiras. Cabe aqui reiterar que, quase sempre a música alta na quadra se colocava como atravessador para observação mais precisa das falas, embora com o exercício da escuta gestual fomos nos aproximando das crianças e por essa via, constituindo com elas, nossos diálogos

Das relações socioculturais na infância à uma pedagogia nas escolas de samba

Abrimos um espaço aqui para a abordagem da Escola de Samba como instituição, indicando que ao contrário das “instituições totais”³ a Escola de Samba pode ser definida como Leopoldi (2010) por uma instituição aberta, já que possibilita maior permeabilidade. Para Leopoldi (2010: 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, por possuírem baixo grau de permeabilidade “tendem a segregar socialmente os indivíduos controlando-lhes a comunicação com os agentes estranhos a ela.” (Leopoldi, 2010: 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.

Buscamos recapitular todo esse apanhado de coisas importantes e desimportantes que pela etnografia conhecemos a partir das relações socioculturais nas infâncias compartilhadas em uma Escola de Samba e podemos pontuar alguns contributos aos Estudos das Infâncias, sobretudo no que tange aos direitos das crianças a convivência comunitária e as relações de pertencimento aos seus universos culturais.

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. Na medida que a noção ocidental moderna de infância enraizou-se, encontrou expressão, apoio e projeções cruciais na instituição escolar. Prout (2019)

³ Tratada por Goffman (2015) como instituições fechadas, e caracterizam-se por serem estabelecimentos que funcionam em regime de internação.

coloca sua conclusão acerca disso que 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 fora da escola.” (Prout, 2019: 313).⁴ Corroborando com o autor, entendemos 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; 314).⁵ Os processos educativos que visam a participação das crianças precisam considerar essas conexões.

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: 40).

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 nas relações que estabelecem, bem como da sua educação. Desse modo, para Toren (2010: 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.

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.

(...) 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)

Pontuamos 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

4 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.”

5 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—.”

acumula-se e transforma-se durante a vida, por meio do habitar, do ser e do modifica-se em um lugar.” (Muller, 2010: 148); e 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: 148)

Nessa direção as crianças na 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: 149). Nessa composição, as crianças na escola de samba elaboram seus conhecimentos a partir de relações geracionais com adultos, e também com outras crianças, em um processo de conhecimento que acontece num coletivo e ganham sentido de lugar, nesse caso o da Escola de Samba.

Para Lave (2015: 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.

Pensando sobre a educação e aprendizagem de práticas sociais, importa considerar pelo olhar da Antropologia que toda “prática de aprendizagem é situada” (Lave, 2015: 40), desse modo, participar numa prática social e cultural, na qual existe conhecimento é um princípio epistemológico de aprendizagem.

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: 40), os aprendizes nunca são somente isso, “eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros.”

Nessa condição, de uma educação envolta por outros processos educativos, localizamos alguns apontamentos de Arroyo, na importância da tomada de consciência política de populações que se tornaram “os outros educandos” (2014: 9), destacando os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, 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: 9)

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 e seus direitos pois, “trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais” (ibídem: 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.” (ibídem). 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.” (ibídem: 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.” (ibídem: 12).

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. (ibídem: 19)

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 evidenciado até aqui, destacamos: outras pedagogias são possíveis e emergentes para que outras culturas, outros saberes e, por conseguinte, outras infâncias sejam reconhecidas. Pesquisar contextos outros no reconhecimento das diferentes infâncias que existem no mundo, dispõe-nos para uma quebra de paradigmas. A pedagogia na Escola de Samba impulsiona a refletir que há tantas outras pedagogias, especialmente, porque os sujeitos em suas práticas socioculturais são diversos.

Palavras finais: o direito à educação comunitária e o compartilhamento de saberes

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: 361). Dessa forma, a educação é concebida como um caminho para a humanização do ser humano⁶.

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

⁶ Importa destacar a mudança de Paulo Freire em se referir ao sujeito humano na condição de homem e mulher (Freire 1992).

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: 361)

Abrimos aqui um parêntese para destacar que, para além da visão de escola como um estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução, destacamos 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 de Samba é sobretudo, gente! Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima."⁷ Desse modo, afirmamos 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. Reconhecemos 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 a cultura negra e os 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.

Destacamos 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: 12). Portanto, "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (Freire, 2018a: 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: 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. 9), ou seja, tornar-se um "círculo de cultura como dizia Paulo Freire." (Gadotti, 2007: 9).

Na escola de samba a lógica de organização da aprendizagem das crianças 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.

Refêrencias

- » Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, 2ª ed. Petrópolis, Vozes.
- » Ayres Sá, G. (2013). *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.
- » Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- » Christensen, P. e James, A. (orgs.). (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- » Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. São Paulo, Jorge Zahar.
- » Da Matta, R. (1997a). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*, 6ª ed. Rio de Janeiro, Rocco.
- » ----- (1997b). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Rocco.
- » Ferreira, M. e Lima, P. M. (2015). *Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes (no prelo)*.
- » Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez.
- » ----- (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- » ----- (2018a) *Educação como prática de liberdade*, 44ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- » ----- (2018b). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, 16ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- » Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo, Publisher Brasil.
- » Goffman, E. (2015). *Manicômios, Prisões e Conventos*, 9ª ed. Moreira Leite, D. (trad.). São Paulo, Perspectiva.
- » Hall, S. (2015). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, Lamparina.
- » Lave, J. (2015). *Aprendizagem como/na prática*. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, Nº 44: 37-47, jul./dez. Porto Alegre.
- » Leopoldi, J. S. (2010). *Escola de Samba, Ritual e Sociedade*. Rio de Janeiro, editora UFRJ.
- » Luvizotto, C. K. (2010). *A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia*. Em Luvizotto, C. K. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia*. São Paulo, Editora UNESP.
- » Malinowski, B. (1978). *Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. São Paulo, Abril Cultural.
- » Muller, F. (2010). *Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades*. Em Muller, F. (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo, Cortez.
- » Penna, J. C. (2014). *Prefácio: Comunidades sem fim*. Em Penna, J. C. e Dias, A. M. *Comunidades sem fim*. Rio de Janeiro, Editora Circuito.

- » Pinheiro, M. L. (2019). “Escolas de Memória”: saberes e fazeres do samba em Madureira. Em Ribeiro, A. P.; Cid, G. S. V. e Vargues, G. F. Memórias, territórios, identidades: diálogos entre gerações na região da grande Madureira. 1. Rio de Janeiro, Mórula.
- » Pires, F. (2010). O que as crianças podem fazer pela antropologia? Horizontes Antropológicos [online]. vol. 16, nº 34. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007> [2018, 22 de janeiro]. (Acesso em 22/01/2018)
- » Prout, A. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies. *Children & Society*, vol. 33: 309-315.
- » Ribeiro, A. (2009). Paula Pereira da Gama Alves. Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais. Em *Escolas de Samba mirins*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- » Sá Gonçalves, R. (2013). A dança inventada da tradição. Em Raposo, P. et al. (org.). *A terra do não lugar: diálogos entre antropologia e performance*. Florianópolis, Editora da UFSC.
- » Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, vol. 26, Nº 91: 361-378, maio/ago. Campinas.
- » Sarti, C. A. (1992). Contribuições da Antropologia para o estudo da família. Em *Psicologia* 3 1/20: 69-76. São Paulo, USP.
- » Souza, J. F. (2007). E a educação Popular: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife, Bagaço.
- » Toren, C. (2010). A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, ano 16, Nº 34: 19-48, jul./dez. Porto Alegre.
- » Tramonte, C. de A. (1995). A pedagogia das escolas de samba de Florianópolis: a construção da hegemonia cultural através da organização do carnaval. xi, 301 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de Mestrado em Educação, Florianópolis. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEEDo096-D.pdf>. [2017, 12 de julho].
- » ----- (1996). O Samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das Escolas de Samba de Florianópolis. Florianópolis, NUP.

Patrícia de Moraes Lima

Professora da área de Educação e Infância e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil. Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Etnografia e Infância e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências junto ao Cnpq- Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6565-4852>
patricia.demoraeslima@gmail.com

Fabiana Duarte

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora na rede municipal de educação de Florianópolis-Brasil. Pesquisadora nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Etnografia e Infância-Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9329-0830>.
fduarte17@yahoo.com.br