



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EDUARDO SILVA DOS SANTOS

APRENDENDO COM O SAMBA:
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE JOVENS SAMBISTAS

ORIENTADOR: DR. LUIZ CARLOS GIL ESTEVES

RIO DE JANEIRO
2016

EDUARDO SILVA DOS SANTOS

APRENDENDO COM O SAMBA:
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE JOVENS SAMBISTAS

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: políticas públicas.

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUARDO SILVA DOS SANTOS

**APRENDENDO COM O SAMBA:
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE JOVENS SAMBISTAS**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Doutor Luiz Carlos Gil Esteves – Orientador – UNIRIO

Professor Doutor Regina Celia Reyes Novaes – UFRJ

Professor Doutor Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO

Aos meus Familiares, em especial aos meus pais, José Geraldo dos Santos e Marta Berenice Silva dos Santos que nas ações mais simples do cotidiano, sempre presentes foram à base sólida que me possibilitou produzir este trabalho.

Aos meus dois queridos irmãos, Patrick Silva dos Santos e José Geraldo dos Santos Junior, os Sociólogos dos quais tenho imenso orgulho em cada uma de suas realizações e conquistas.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu querido orientador o Professor Dr. Luiz Carlos Gil Esteves, por sua paciência e carinho dispensados durante todo esse período que estive no mestrado acadêmico em Educação da UNIRIO. Sem sua ajuda fundamental este trabalho não seria possível, sendo este um orientador autor, já que suas sacadas ao longo do trabalho conseguiram dar brilho a este trabalho. Em especial, muito obrigado, por ao longo desses anos ter sido não só um orientador, mas um amigo fraterno.
- Aos queridos professores da Unirio que pude compartilhar de suas companhias durante o mestrado, muito obrigado a todos, mas especialmente as Professoras Eliane Ribeiro, Mônica Peregrino, Fernanda Nunes e Regina Novaes, e aos professores Miguel Farah Neto e Diógenes Pinheiro, por todo o ensinamento que tive com vocês nessa trajetória de muito trabalho e experiências acreditando que o campo das políticas públicas é feito na luta e não apenas fechado em uma sala. Pude aprender muito com vocês e só tenho a agradecer por essa experiência linda que pude fazer parte sendo membro do grupo de pesquisa POPE.
- Aos sujeitos entrevistados desta pesquisa pela enorme colaboração, paciência e acima de tudo respeito com que abriram um pedaço de suas vidas para que eu captasse e a colocasse nesse trabalho, muito obrigado.
- Aos meus grandes amigos Pedro Camillo e Yasmin de Moraes, sempre juntos nos momentos mais felizes e tristes, sem esquecer os mais inusitados. Amigos de coração grandíssimo, do qual pude conviver durante os anos de minha graduação e pós-graduação, sendo pessoas que me deram apoio fundamental na construção deste texto.
- Aos meus fraternos camaradas de curso e caminho acadêmico. Muitos são os que fiz ao longo de minha trajetória pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, agradeço aos meus companheiros fraternos que foram de extrema importância na construção de minha trajetória de educador, dentre estes ressalto os queridos: Fernando de Jesus, Pedro Costa, Shyrlei Rosendo.
- Aos queridos professores que proporcionalmente foram deixando pedaços de suas trajetórias em nós seus alunos, meu muito obrigado. Em especial agradeço as Professoras: Ana Karina Brenner, Fernanda Nunes, Sônia Maria Schneider, Sandra Maciel, Anne Marie Millon, Jane Paiva, e aos queridos Professores: Gaudêncio Frigotto, André Brown, Heitor Coelho e Paulo Sgarbi.
- A minha querida escola de samba, Unidos de cosmos, por todo o aprendizado durante todo esse tempo que está em minha vida sendo uma de minhas maiores paixões.
- Por último e não menos especial agradecimento especial a todos os meus amigos de vida e luta que me influenciaram e influenciam cotidianamente minha trajetória.

Eu acho que a escola e a escola de samba tiveram para mim um significado muito parecido. Nesses dois espaços eu aprendi bastante. Eu acho que o aprendizado da escola de samba foi tão importante quando o da escola, a diferença é que o samba não me deu diploma.

Jovem sambista entrevistado.

Que a concentração da comissão de frente, que o bailado do mestre-sala e sua porta-bandeira, que o girar das baianas, que o sorriso da velha-guarda, seja sempre uma nova oportunidade DE APRENDER E ENSINAR. Afinal, um samba-enredo já diz: “Sonhar não custa nada, o meu sonho é tão real...”

Educador entrevistado.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo iniciar 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. Pesquisa que desenvolvi em meu Mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu – UNIRIO). Nesta perspectiva o presente estudo tem por proposta analisar os espaços de socialização alternativos que as Escolas de Samba dos grupos de acesso do Carnaval Carioca têm constituído na vida dos sujeitos jovens, enquanto espaços complementares de socialização. Suas influências na promoção de oportunidades de êxito social, e de que forma tem contribuído nas trajetórias escolares desses jovens. Questionamentos que venho levantei em minha pesquisa. A escolha de lidar com o universo das Escolas de Samba do carnaval do Rio dos grupos de acesso, se dá pela busca em entender esses espaços como espaços de educação popular. Tendo as Escolas de Samba estrutura e identidade própria, reproduzem signos e símbolos muito próximos aos da estrutura escolar. As dinâmicas das escolas de samba muitas vezes se assemelham com a das escolas formais de ensino. Outro ponto fundamental na escolha das Escolas de Samba dos grupos de acesso é o fato de serem marcadas por um pequeno poder aquisitivo, tendo como sujeitos pessoas com grandes restrições econômicas. Logo, percebemos que seu público característico se encontra em áreas periféricas ou favelizadas, ocupando em maior número as regiões da Zona-Norte, Zona-Oeste, Região Portuária do Município do Rio de Janeiro e cidades da Região Metropolitana. Os jovens dessas comunidades conseqüentemente possuem grande carência de espaços de socialização e fruição do tempo livre. Fato que não caracteriza a Escola de Samba como o único espaço de socialização alternativo as instituições tradicionais. Porém, nos apontam uma grande carência de espaços disponíveis destas regiões. Busco ao longo de meu trabalho por meio do referencial teórico escolhido identificar elementos teóricos a partir destas questões que inserem grande importância na análise do campo da cultura, educação e políticas públicas. Entendendo que as atividades culturais ao se relacionar com íntimo dos sujeitos constroem fortes influências sobre o comportamento social e em sua identidade. Tendo como o principal objetivo investigar as experiências educacionais ocorridas neste território em especial a partir da vivência dos jovens entrevistados nesta pesquisa.

Palavras - Chave: Juventudes, Educação, Escolas de Samba, Práticas culturais, Educação Popular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO9

CAPITULO I – Educação: formas e espaços.

- 1.1 – Algumas considerações sobre a educação13
- 1.2 – Educação popular e educação não-formal: ideias e concepções14
- 1.3 – O campo de estudo da educação não-formal e educação popular22
- 1.4 – Espaços de educação, cultura e comunidade29
- 1.5 – Escola de samba como espaço de educação31

CAPITULO II – Juventude, sociedade e expressões culturais.

- 2.1 – Algumas considerações sobre juventude33
- 2.2 – Diversos sujeitos, sujeitos diversos34
- 2.3 – Condição juvenil contemporânea.....35
- 2.4 – Juventude e cultura45

CAPITULO III – Samba também se aprende na escola (de samba)

- 3.1 – O porquê de escolas de samba50
- 3.2 – Escolas de samba: algumas produções acerca delas53
- 3.3 – Organizações por trás das escolas de samba58
- 3.4 – As escolas de samba de periferia e a periferia das escolas de samba67

CAPITULO IV – Ouvindo os jovens e os “educadores”

- 4.1 – Metodologia70
- 4.2 – Perfil dos entrevistados71
- 4.3 – Campo da pesquisa: o que dizem os sujeitos83

CONSIDERAÇÕES FINAIS101

BIBLIOGRAFIA..... 106

ANEXOS112

ANEXO 1. Questionário de entrevista com os jovens sambistas	112
ANEXO 2. Questionário de entrevista com familiares	113
ANEXO 3. Questionário de entrevista com educadores	114
ANEXO 4. Carnaval, Escola de Samba e Sociedade	115
ANEXO 5. Estrutura contemporânea do carnaval carioca: o protagonismo das escolas de samba	118
ANEXO 6. Conceito de moratória juvenil	121
ANEXO 7. Políticas públicas de juventude a partir de 2005	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo iniciar uma discussão acerca do território das escolas de samba na vida dos sujeitos jovens que o frequentam, em especial olhar para a dinâmica das práticas educativas que possivelmente acontecem nesse local. Desta forma, ao longo do texto, faremos o exercício de compreender se tais práticas que levantamos hipótese realmente se realizam e de que forma são percebidas por tais sujeitos. Entende-se aqui que as escolas de samba são territórios culturais/sociais com práticas de construção e disseminação de conhecimentos. Assim a hipótese levantada é que a escola de samba é um espaço de educação popular com práticas não-formais de ensino e aprendizagem, ações estas que necessariamente não são as mesmas da instituição escolar, embora muitas vezes se espelhem nesta última, mas que também conseguem produzir conhecimentos significativos para os sujeitos.

Meu empenho por pesquisar os jovens das escolas de samba se dá por alguns atravessamentos fundamentais tanto em minha formação acadêmica quanto na trajetória pessoal, cuja explicitação dos quais torna-se necessária para esclarecer o porquê de meu interesse. Participo do universo dessas escolas desde minha infância, tendo desfilado pela primeira vez na ala das crianças da escola de samba Em Cima da Hora¹ - agremiação esta, situada no bairro de Cavalcante, na cidade do Rio de Janeiro - no ano de 1998, com oito anos de idade, quando a escola de samba apresentou na Avenida Marquês de Sapucaí o enredo “Quem é você Zuzu Angel? ...um anjo feito mulher”.

Esta experiência foi extremamente marcante em minha vida, pois, antes dela não me lembro de nenhuma outra com o carnaval, constituindo-se, portanto, a mais antiga que me é clara na memória. Lembro-me do entusiasmo de meu pai que levou a mim, meu irmão mais velho e sua afilhada para desfilarem na ala das crianças da Em Cima da Hora. Na época, minha ideia sobre aquela fantasia que usamos era de ela ser em homenagem a um anjo, porém meu pai que é sociólogo, fez questão de ir contando, no trajeto de carro desde o bairro de Cosmos a Cidade Nova, local onde está localizada o Sambódromo do Rio de Janeiro a Passarela Professor Darcy Ribeiro, a história da mulher guerreira que lutou contra a ditadura militar no Brasil na busca por respostas ao desaparecimento de

¹ Grêmio Recreativo Escola de Samba Em Cima da Hora é uma escola de samba da cidade do Rio de Janeiro fundada em 15 de novembro de 1959. Sediada no bairro de Cavalcante, ficou famosa pela apresentação do samba “Os sertões” no carnaval de 1976.

seu filho Stuart Angel Jones, ambos assassinados por esse regime. Na época não consegui compreender bem todos os fatos, mas com o passar dos anos esta experiência ficou muito forte em minha memória, levando-me a construir uma ideia negativa sobre aquela ditadura.

A partir daí, desfilei em algumas outras escolas, sempre levado por meu pai, chegando ao ano de 2003, quando ele assumiu a presidência da escola de samba Unidos de Cosmos², entidade que faço parte do quadro de associados desde então. Em 2012, fui convidado a participar do recém-criado Departamento Jovem da entidade que regulamenta o carnaval das escolas de samba do grupo de acesso da Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro (AESCRJ), onde, junto com outros jovens sambistas, realizamos algumas atividades e intervenções.

Academicamente, sou bacharel e licenciado em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID CAPES/UERJ, Subprojeto Pedagogia Uerj/Maracanã na Educação de Jovens e Adultos, coordenado pela Profa. Sonia Schneider. Nesse programa de extensão, tive contato com a docência na educação de jovens e adultos; em especial, tive contato com o fenômeno da “juvenilização” na EJA e seus efeitos produzidos no ambiente escolar, questão esta, que vem sendo abordada por diversos autores. Tal discussão chamou bastante minha atenção, pois atuei em diversos movimentos de juventude na condição de participante, tendo feito parte da gestão do centro acadêmico Paulo Freire, na Faculdade de Educação da Uerj e do DCE da mesma instituição. Vale acrescentar que além disso, também desempenhei as funções de diretor jovem em escola de samba e de voluntário na conferência de jovens da ONU - YouthBlast³.

A experiência na EJA fornecida pelo PIBID me possibilitou agir na condição de pesquisador na temática da juventude, lugar em que sempre ainda estou na condição de sujeito. A vivência como pesquisador foi muito interessante, pois a partir do conteúdo teórico, adquiri durante o programa uma visão ampliada sobre as questões da juventude, processo em que estava imerso na prática cotidiana, compreendendo melhor o que me cercava. Terminei por me encantar ainda mais com essa temática, levando a discussão

² Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Cosmos é uma escola de samba carioca da zona oeste, fundada em 1º de janeiro de 1948.

³ Conferência de Internacional de Juventude das Nações Unidas.

sobre os “Jovens da EJA”, fruto das atividades pesquisadas no PIBID, para minha monografia, sendo orientado pela Prof.^a Dra. Ana Karina Brenner.

Na pós-graduação, optei pelo Mestrado em Educação do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu -UNIRIO) pela credibilidade que vejo nele nessa área e, em especial, pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação (POPE), vinculado à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, grupo do qual faço parte como aluno bolsista de pós-graduação. Vale destacar que tal grupo possui excelência no campo de estudos sobre as juventudes, em especial, juventudes e políticas públicas, tendo atuado na formulação e na pesquisa das mais recentes e exitosas ações recentes nessa área, tais como: Estatuto da Juventude, Conferências Nacionais de Juventude, ProJovem etc. Outra questão que, embora não tenha sido fundamental em minha escolha, deve ser sublinhada, é a responsabilidade que o PPGEdu tem com alunos de baixa renda, ou seja, que não se constituem o perfil tradicional das classes de pós-graduação, oferecendo um edital com inscrição gratuita, o que não é de praxe nos programas de pós-graduação. Atuando no POPE ao longo de minha trajetória no mestrado, tive contato com diversas políticas públicas de juventude, bem como com variados estudos sobre o tema, o que enriqueceu bastante minha rede de relações neste campo de estudo.

Minha trajetória no campo das juventudes acabou, portanto, configurando-se como um duplo caminho, onde meus atos se entrelaçam no campo da ação e da pesquisa sem uma fronteira bem delimitada. Foi daí que surgiu meu interesse por pesquisar os sujeitos jovens das escolas de samba, por ser este um território que moldou a minha identidade e ao mesmo tempo ser um meio pelo qual pude realizar intervenções na vida de outros sujeitos jovens.

Deste modo, entendendo que todo esse processo é formativo, sendo a educação elemento fundamental na vida dos sujeitos, e que a lógica educativa está intrinsecamente ligada à formação e constituição das escolas de samba, busco, ao longo dos três primeiros capítulos da dissertação, explicitar os atravessamentos que são fundamentais para tentar entender as questões que perpassam e constroem o aprendizado desse sujeito jovem sambista.

Assim, no primeiro capítulo, buscamos fazer uma reflexão sobre os processos educativos que acontecem fora do ambiente escolar. Compreendendo que o processo educativo é social e acontece ao longo de toda a vida e nas mais variadas atividades, procuramos alguns autores que se debruçaram sobre o tema da educação popular e da educação não-formal, visando compreender melhor tais modalidades educacionais que acontecem tanto dentro quanto fora dos muros da escola, mas que se realizam, porém, nos limites entre a educação formal e a educação informal. Vemos que a educação não-formal se constitui como um processo significativo que acontece no elo entre o sujeito e a comunidade; assim, qualificamos, a partir de uma discussão teórica e conceitual, a escola de samba como um espaço de educação popular com práticas não-formais e potencialmente influentes no processo educativo que socorre entre os muros da escola.

No segundo capítulo nos propomos a construir uma concepção sobre a juventude contemporânea. A partir de dados coletados em diversas fontes, apontamos algumas questões fundamentais que estão postas no campo de estudos sobre as juventudes e logo, em seguida, tentamos buscar traços comuns na atual condição juvenil brasileira. Isto porque, entendemos que toda experiência juvenil é singular, porém, e assim como diversos teóricos do campo apontam, existem símbolos comuns que perpassam pelas experiências vividas pelos sujeitos jovens. Partindo desse entendimento, buscamos travar algumas discussões, especificamente as políticas públicas de juventude e os elos entre juventude e cultura.

Chegando ao terceiro capítulo, abordo o processo de construção das escolas de samba sem a pretensão de esgotar o tema, na medida em que já existem diversos outros trabalhos na área e o fato de isto, além de isto não constituir o foco desta pesquisa. O objetivo que me move é buscar um entendimento sobre esse lugar, que é concebido como um espaço e um território, na medida em que nele se materializam e reproduzem diversas relações, de pertencimento ou não. Buscamos indicar como se construiu a cultura das escolas de samba, suas influências, e como tais influências estiveram em disputa no contexto da década de 1930 na construção de uma cultura que simbolizasse a identidade nacional. Indo um pouco mais além, amplio o olhar sobre os processos organizativos das escolas de samba, visando compreender como chegamos a dinâmica contemporânea destas.

No quarto capítulo são apresentados os dados levantados através de entrevistas realizadas com jovens, familiares e educadores que participam das atividades das escolas de samba. Vale ressaltar que este último sujeito é aqui definido como educador por entendermos que dentro da lógica organizativa da escola de samba ele detêm diversos signos próprios que vão sendo socializados/transmitidos aos jovens sambistas e ao resto da comunidade daquele território, seja através de atividades tanto do fazer cultural quanto do produtivo na escola de samba.

Seguem-se, por fim, a bibliografia utilizada como fonte de diálogo neste estudo, bem como os anexos, contendo os instrumentos que serviram de base para o recolhimento das informações analisadas.

CAPITULO I –

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Iniciar qualquer debate que leve em consideração a educação na contemporaneidade implica em localizar a conjuntura ainda recente dos últimos 20 anos de ampliação do acesso ao ensino. A lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) estende a obrigatoriedade da oferta pelo Estado brasileiro da educação básica a todos; assim, a escola brasileira tem aberto suas portas a um público diverso, com múltiplas culturas e formas de aprender. Estes sujeitos que chegam, trazem aos seus portões novos anseios, esperanças e decepções – coletivas e singulares. Reconhecer que o Estado brasileiro tem avançado na garantia do acesso ao sistema de ensino à sua população, os quais historicamente vem conquistando espaços cada vez mais ampliados no interior desta instituição social, é um dado importante. Porém, as formas e tempos do aprender são distintos; assim, o exercício de pensar a escola pública universal brasileira implica em atender a tais sujeitos que chegam aos seus portões sem deixar suas diversidades do lado de fora, como podemos perceber no exercício de Freire (1967) ao narrar parte de suas experiências com alfabetização popular:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o

conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (p. 104)

Pensando desta forma mais ampla, a educação, dentre uma série de outras características, implica na forma pela qual o homem se apropria de toda a produção de conhecimentos gerados ao longo da história pela humanidade, pela cultura, pela história dos homens, que se formam como indivíduos e que produzem, também coletivamente, novos conhecimentos (Saviani, 1984). Desde a perspectiva clássica até a modernidade, a educação é entendida como um progresso para o indivíduo e para a sociedade, que a projeta na perspectiva prover-lhe a capacidade de exercer sua autonomia, sua emancipação e sua liberdade. Sendo assim nos assemelhamos com as ideias de Paulo Freire que a educação é meio fundamental, mas não somente, pelo qual os sujeitos alcançam sua autonomia.

1.2 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: IDEIAS E CONCEPÇÕES

O campo da educação é profundamente marcado pela instituição escolar, sendo muitas vezes confundido e reduzido o seu significado ao espaço da escola. Esse pensamento muito comum pode ser facilmente explicado, já que a escola é a principal instituição educacional das sociedades modernas. Ela, com sua dinâmica própria de saberes sistematizados e compartimentados, constrói um espaço de ensino-aprendizagem único e muito importante na dinâmica social contemporânea. Porém, os processos de ensino e aprendizagem existem e residem nas mais diversas práticas sociais, sendo mais uma característica dos seres sociais do que o objeto exclusivo de uma instituição em particular.

Durante muito tempo, a educação escolar teve como objetivo a construção de uma dinâmica sistematizada que reproduzisse o saber histórico e cultural elaborado pela humanidade, visando à preservação do seu acervo social e aos meios de sua

autoprodução. Porém, as mudanças tecnológicas nos mecanismos de produção e de articulação do sistema econômico fazem com que a educação, ao longo do tempo, incorpore diversas outras demandas, ao passo que os sujeitos que adentram seus espaços também carregam diversos anseios coletivos e singulares, principalmente os grupos cada vez maiores de jovens das camadas sociais mais desfavorecidas, o que coloca em cheque e disputa os objetivos da instituição escolar. Brandão (1984) faz uma crítica pertinente a essa sistematização que busca com tanto rigor regimentar um meio pelo qual a educação se explique e a põe fora do contexto social e cultural que a produz e sem o qual ela não faz sentido:

Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas “determinações sociais” o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. (p. 11)

Lima e Gomes (2008) apontam que “havia de se inaugurar uma mobilização educacional que respondesse, de maneira diferenciada, tais solicitações” (p.143). Essas experiências educacionais ocorreram em diversos momentos históricos, estando muitas vezes atreladas a sindicatos e movimentos sociais. Gohn (*Apud* LIMA e GOMES, 2008) vai dizer que tais experiências de nova organização educacional vão encontrar campo mais fértil na década de 1970 pelos movimentos sociais, que entendiam que por meio da educação podia-se disputar os valores culturais e sociais.

O que percebemos é que por mais que a escola seja uma instituição antiga e com uma marca incomparável na sociedade, com experiências positivas ou negativas impressas nos sujeitos que por ela caminharam, há muito tempo diversas outras experiências de ensino e aprendizagem acontecem fora dos muros da escola (VON SIMSON, PARK e FERNANDES, 2007). Essas práticas existentes no campo social constroem experiências formativas que invadem as práticas escolares e, diversas vezes, as transformam, pois, a educação escolar não está dissociada da sociedade em que está inserida, muito pelo contrário:

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem foi o que prevaleceu nos sistemas escolares; entretanto, em muitos momentos, a organização do ensino passou por reformas e reformulações, baseadas em críticas à escola e em propostas de

alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação e pedagogias fora dos sistemas formais (*Idem, ibidem*, p. 14).

Muitas experiências de ensino aprendizagem ocorrem fora do ambiente escolar, sem a rigidez sistêmica da educação escolar, entretanto, dois movimentos são fundamentais na história da educação brasileira as campanhas de educação popular que introduziram uma outra ótica dentro do fazer escolar brasileiro e a partir da década de 1990 que se começou a reconhecer as experiências de educação não-formal como específicas no campo de estudos da educação (*Idem, ibidem*). Tal acontecimento pode ser percebido até mesmo pelo fato de a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1993, ter ampliado o seu olhar para os movimentos sociais e outros espaços formativos da sociedade, expandindo o escopo do Grupo de Trabalho (GT) nº 3, que passou a se focar em estudos acerca de espaços formais e não-formais de educação, GT este na época coordenado pela Profa. Julieta Calazans (UERJ), tendo como vice-coordenadora a Profa. Maria da Glória Gohn (Unicamp). Mesmo a criação deste grupo de trabalho tornou-se problemática devido aos limites da educação popular e não-formal não estarem bem delineados, não à toa que andam em separado sendo a educação popular fixada no GT nº6.

Jaume Trilla Bernet (1987), professor da Faculdade de Pedagogia de Barcelona, mostra que o termo “educação não-formal” apareceu no cenário internacional no final da década de 60, quando diversos organismos nacionais e internacionais, bem como diversos movimentos sociais e a sociedade civil organizada começam a discutir o amplo papel da educação escolar nas aspirações sociais e a impossibilidade de responder a estes anseios amplos e complexos somente pela via da educação escolar. Surgem, então, diversos estudos sobre a crise na educação, sendo que tal ideia de crise se deu, prioritariamente, devido à compreensão da educação como sinônimo de escola. O autor ainda assinala que a popularização do termo, no contexto educacional global, tem como um dos fatores a ocorrência da Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos, em 1967. Também sinaliza para o fato de que a partir da década de 1970 começam a surgir numerosos estudos sobre esse campo, exemplificando com a criação do Program of Studies in Non-Formal Education, do Instituto para Estudos Internacionais em Educação (IISE), na Universidade de Michigan.

Como podemos perceber, a concepção de educação não-formal como campo de conhecimento ainda é muito recente, principalmente dentro do campo de estudos da educação brasileira. Porém, ao mesmo tempo em que é uma concepção ainda em construção (GOHN, 2006), possui já uma vasta gama de análise por diversos pesquisadores. Nesse sentido, vou me aliar a alguns estudos na tentativa de definir o termo, mesmo que de forma transitória, por entendê-los capazes de nos auxiliar ao longo deste trabalho.

Assim iniciamos com a definição de Gohn (2006) sobre educação não-formal, em contraposição ao de educação informal:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (pag. 28).

A pesquisadora ressalta o fato de a definição de educação não-formal estar diretamente ligada a ideia de não ser uma experiência formal de educação – escolarizada – e também de não ser confundida com uma experiência informal – incidental – que acontece sem intencionalidade.

A Educação popular por sua vez situa-se num campo um pouco mais complexo e até de difícil precisão, o que foi um dos grandes entraves neste trabalho, a definição deste campo que não é consenso entre seus próprios pares, o que representa a pluralidade de ideias e até mesmo os objetivos distintos que projetos de educação popular podem apresentar:

A história da educação dirigida às classes populares na América Latina não é linear. Formas, modelos e agências de produção e execução de ideias, propostas metodológicas e práticas não se sucedem ordenada e sistematicamente (uma delas para depois de cada “Conferência Internacional”). Ao contrário, a possibilidade de variações em um campo político de relações educativas está sempre aberta, mesmo sob regimes autoritários. A um mesmo momento, em

uma mesma formação social, modelos supostamente ultrapassados de educação coexistem com modelos hegemônicos (a última palavra de um “Ministério de Educação”) e com modelos emergentes antigas “campanhas de alfabetização do começo do século” podem a todo o momento reaparecer sob novos nomes e com a racionalidade da moda. Podem coexistir com formas lentas e complexas de educação de adultos e com várias pequenas “experiências de educação popular”. (Brandão, 1984, pag.54)

Porém me utilizo dos estudos de Carlos Rodrigues Brandão (1984 e 2009) que ao longo de sua trajetória acreditando, assim como Paulo Freire, em uma pedagogia intrinsecamente ligada as necessidades dos indivíduos e meio pelo qual estes se “empoderam” coletiva e socialmente, produz um trabalho do qual reflete sobre a educação popular no Brasil.

Brandão (1984) vai nos afirmar que a educação popular, reside em um território que é tanto a margem como dentro da educação escolar (formal) e que vai mais além nos fazendo repensar a própria ideia de educação, descortinando os paradigmas dominantes e que determinam a educação a certos dogmas e metodismos.

Ora, pensar sobre a educação popular obriga a uma revisão do sentido da própria educação. Veremos adiante por quê. Adiantemos, no entanto, uma razão. Pelo menos entre aqueles que a pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. Por que não aproveitarmos, leitor, o fato de que a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como educação popular? (p. 12).

Neste sentido, busco evidenciar, no quadro a seguir, algumas características levantadas a partir da revisão bibliográfica feita neste trabalho, para diferenciar e qualificar entre uma experiência de educação popular, não-formal e uma atividade de educação formal (escolar).

Quadro 1.

Tabela de comparação entre educação formal, não-formal e educação popular

	Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Popular
Estrutura	Os programas da escola formal são altamente	Os programas não-formais geralmente têm muito menos	As experiências de educação popular se organizam em

	estruturados em um sistema coordenado e sequencial.	centralização e estrutura comum e podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um sistema.	torno das necessidades da comunidade.
Conteúdo	A educação formal geralmente é acadêmica, teórica e verbal.	A educação não-formal normalmente é centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam à aplicação prática em situações diárias.	A educação popular tem um conteúdo diverso e centrado no saber da comunidade, visando a construção de um conhecimento coletivo.
Tempo	A educação formal é orientada para o tempo futuro.	Educação não-formal é de curto prazo e orientada para o tempo presente.	Educação popular não é delimitada por um tempo específico, é orientada para servir as necessidades dos sujeitos
Gratificação	Na educação formal, os retornos tendem a ser postergados e são de longo alcance.	Na educação não-formal, os retornos tendem a ser tangíveis e imediatos ou a curto prazo.	Na educação popular a gratificação é individual e coletiva, geralmente trazendo benefícios ao grupo
Local	A educação formal tem alta visibilidade e encontra-se fixada em diferentes locais.	A educação não-formal normalmente tem baixa visibilidade e pode ocorrer em quase todos os lugares, inclusive no espaço do trabalho.	A Educação popular não tem lugar delimitado e pode acontecer em qualquer esfera coletiva ou espaço onde aconteça uma prática de grupo ou comunitária. (ex: Escola, igreja, sindicato e etc..)
Método	A educação formal normalmente transmite conhecimentos padronizados e centrados no papel do professor e na sala de aula.	A educação não-formal tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços que se dirigem à aplicação prática.	Se estrutura em utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele.
Participantes	Os estudantes da escola formal normalmente são definidos por idade e são razoavelmente previsíveis. Os professores são formalmente certificados.	Os estudantes da educação não-formal podem ser de todos os grupos etários; os educadores têm uma grande variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente. Em termos de aprovação social, os estudantes que rejeitam o aprendizado ou “falham” nas escolas formais podem sofrer de estigmas no convívio com colegas, familiares etc.; os participantes da educação não-formal podem rejeitar determinada matéria ou “falhar” com pequeno ou nenhum estigma social.	O público é diverso e não é segmentado, diversos indivíduos podem conviver e participar de um mesmo mecanismo de aprendizagem.

Função	As experiências em educação formal geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm.	A educação não-formal mais frequentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter.	A Educação popular tem por função a aquisição de conhecimentos pelos sujeitos utilizando o seu cotidiano e a sua experiência para chegar a determinado aprendizado que seja útil em seu dia-a-dia.
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: VON SIMSON, PARK e FERNANDES (2007), GOHN (2006) e BRANDÃO (2006). Elaboração do autor.

A educação não-formal é entendida como um espaço de construção de práticas educativas, porém, sem a rigidez de um currículo e práticas sistematizadas. Essa flexibilidade possibilita a construção de novas formas do fazer pedagógico ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem se dá sem uma hierarquização dos sujeitos entre quem aprende e quem ensina.

(...) a educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo *definido a priori* (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade (VON SIMSON, PARK e FERNANDES, 2007, p.14).

Assim como também:

(...) não se trata de um processo apenas de aprendizagem individual, que resulta num processo de politização de seus participantes. Esta é uma de suas faces mais visíveis. Trata-se do desenvolvimento da consciência individual. Entretanto, o resultado mais importante é dado no plano coletivo (GOHN, 1990, p.58).

Nesse sentido, a educação não-formal claramente não é pensada como instituição que busca suplantiar a educação escolar; muito pelo contrário, os processos de educação não-formais ocorrem exatamente às margens dos limites da educação escolarizada. Ou seja, é nos processos de interação e experimentação que a dinâmica escolar não consegue abarcar que as experiências não formais constroem novas práticas.

A ideia de oposição entre formal e não-formal talvez apareça em uma análise mais rápida sobre o tema; entretanto, ressalto que não é esta a opção conceitual que se busca refletir neste trabalho, muito pelo contrário. O que se busca evidenciar aqui são os limites de um campo de estudo e de outro, e não a substituição pelo seguinte. Desta forma, apoiamo-nos na visão de Afonso (1989), quando este assinala que:

(...) a recente valorização do campo da educação não-formal pode significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas políticos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal (*apud* VON SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007, p.17).

A Educação Popular caminha numa perspectiva muito parecida a educação não-formal, só que esta se inspira e se traduz em práticas mais ligadas ao fazer de determinados grupos sociais a experiência coletiva dos sujeitos.

Ora, essas trocas de olhares e gestos de afeição não estão longe de ser o repertório dos momentos que garantem o surgimento de sentimentos de “eu” e de “nós”, o que possibilita um relacionamento entre iguais, tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 1984)

Esta prática se funda no fazer coletivo dos sujeitos onde estes assumem identidades de pertencimento, e se constroem enquanto grupo. Seu aprendizado se dá balizado pela experiência em relação ao outro, o qual nos referimos como saber da comunidade. Este saber fundado tem as necessidades básicas dos sujeitos como seu norte, é a resposta suas necessidades, pensando na tomada de conhecimento sobre os mecanismos de poder que interferem diretamente em suas vidas.

O papel da educação é o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, seja estimulado a ingressar nesse mundo inovado, redefinindo-o e aos seus papéis; criticando não apenas os seus valores, mas também, os novos valores introduzidos. Caberia, assim, à Educação de Adultos, estar atenta à resposta peculiar de cada comunidade ou subcultura que poderá representar uma solução válida de âmbito local, regional ou mais ampla. Só assim se realizariam novas sínteses, evitando o comportamento massificado. ” (SUDENE; Diretrizes para o Programa de Educação de Adultos, pp. 2-10 in: BRANDÃO,1984, p.36).

Porém, Brandão (1984) nos alerta e deixa diversas pistas de como essas práticas possuem significados distintos dependendo do projeto que se visa empreender. Um

alerta muito importante do autor se dá nas diversas experiências que vão se empreender no campo popular, com organismos distintos que vão construir propostas de educação no campo popular de cunho compensatório sendo apenas uma extensão do saber escolar a populações carentes.

Subordinar a realização do desenvolvimento socioeconômico à realidade das transformações estruturais que deveriam ser a sua base e a sua condição, e conceber uma educação de sujeitos adultos das camadas populares como um meio digno e necessário de condução das mudanças culturais, sociais e políticas desejadas, foram os limites de projetos de educação de adultos no Brasil. Na verdade, na América Latina, esta subordinação resolvesse, na maioria das vezes, menos em desenvolvimento do que em controle. Educação e desenvolvimento ocultam tramas de poder. (p.36)

Assim, a visão que se imprime a partir da educação não-formal e popular neste trabalho é na perspectiva de auxiliar com outras abordagens tanto as práticas escolares quanto outras práticas educacionais, do ensino e aprendizagem que ultrapassam os muros da escola e das instituições, gerando suportes sociais para vida dos sujeitos, visando contribuir para o aperfeiçoamento da educação de forma geral, sempre entendendo que o processo educacional é amplo e tem diversas frentes. A educação não é um processo que se inicia na escola, muito menos se finda nesta.

1.3 – O CAMPO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Como já abordado no subitem anterior, a educação não-formal como campo de conhecimento e estudos da área da educação e alvo de investigações acadêmicas, ainda é algo muito novo. Pelo menos no Brasil, os trabalhos mais sistemáticos começam a surgir somente a partir da década de 1990 trazendo esta nomenclatura. Porém, sabemos que os processos claramente entendidos como ações de educação não-formal possuem uma grande herança das práticas da educação popular, que foram muito fortes no Brasil, principalmente nas décadas de 1950 e 1960 (GOHN, 2003), além das práticas dos sindicatos anarquistas e outros coletivos sociais, que vêm de mais longa data (MORAES, 2013).

No Brasil, vários autores são fundamentais para se pensar o campo da educação não-formal ou mesmo tiveram contribuições importantes para entendê-lo, em alguns dos quais nos apoiamos, neste momento, sem a intenção nem a pretensão de fazer uma

revisão bibliográfica extensa acerca das produções dessa área, pelos limites já antes referidos de espaço e tempo. Assim, abordaremos aqui alguns ensaios que nos parecem contribuições bastante interessantes, os quais têm em comum o tratamento da educação não-formal numa perspectiva sociológica, entendendo a educação como uma prática social e o processo de ensino e aprendizagem também como intrinsecamente social.

“Educação não-formal um conceito em movimento (2007)” é um artigo escrito por Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, que fez parte da obra “Visões singulares, conversas plurais⁴”, publicada e produzida pelo instituto Itaú Cultural. Este artigo é muito interessante e muito usado por diversos investigadores do campo da educação não-formal, pelo caráter de revisão bibliográfica que traz, apontando as diversas contribuições que se seguiram historicamente no contexto nacional e internacional. Num primeiro momento, as autoras trazem uma análise sobre alguns dos significados por trás da concepção de educação não-formal e buscam fazer uma reflexão sobre a oposição entre educação formal e educação não-formal, compreendendo a educação formal como espaço de educação escolarizada. Apontam que ambos os espaços possuem um lugar próprio na agenda social e são ferramentas importantes para a construção dos sujeitos, ao mesmo tempo em que as experiências produzidas nos dois espaços podem interferir na lógica de produção de uma ou de outra, com críticas e propostas, orientando novas formas do fazer educacional:

Nesse ponto, tanto a educação formal quanto a não-formal, pela potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos (pag. 14).

Ressaltam que a educação não-formal é uma via complementar à formal, e não contrária, não sendo uma opção a esta, mas um outro espaço, com outra dinâmica, em que se constroem novas experiências de ensino e aprendizagem.

⁴ “Visões singulares, conversas plurais” (2007) foi uma publicação do Instituto Itaú Cultural que fez parte da série Rumos Educação Cultura e Arte, analisando mais profundamente o tema da educação não-formal e trazendo artigos de diversos estudiosos do campo, dentre eles Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes, Carlos Rodrigues Brandão e Mario Sergio Cortella, entre outros. O volume anterior ao desta publicação foi uma obra organizada por Maria da Glória Gohn (2006), em que se busca analisar a experiência de alguns educadores não formais selecionados pelo projeto Rumos Educação Cultura e Arte do Instituto Itaú.

Falar de educação em termos gerais e por diferentes vias é um possível caminho para atentar para alguns pontos da educação não-formal não como alternativa ao ensino formal, pois que isso nem é possível legalmente e nem desejável. O intuito é buscar mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os desafios – de outros modos de construir os processos de ensino e aprendizagem, tanto em locais institucionalizados como fora deles, transgredindo o que é instituído – quando for interessante e necessário – e buscando novas formas de estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo (pag.14 - 15).

Num outro momento, as autoras discutem as algumas concepções de educação não-formal, a partir das concepções de diversos investigadores, repensando seus significados e limites. Analisam o conceito de educação não-formal em Jaume Trilla (1996), que busca compreender o termo como um espaço de ensino aprendizagem que precisa ser visto como independente da educação escolar, não possuindo sua rigidez, mas também não sendo reduzido a uma experiência de educação informal, em que os processos acontecem de forma inconsciente. Este autor não tenta desqualificar a educação informal, só frisa que a experiência não-formal é diferente, pois as atividades são pensadas para gerar aprendizado, mas que os objetivos e os meios são diferentes da educação formal.

A educação não-formal é toda aquela que é mediada pela relação ensino/aprendizagem; tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – em suma, um leque bastante amplo de possibilidades. (p. 16)

Barrie Brennan (1997), professor da Universidade da Nova Inglaterra, é citada pelas autoras como alguém que tenta reconceituar o termo educação não-formal trazendo três subtipos: complementar, alternativa e suplementar. O subtipo complementar está bastante ligado à concepção de educação popular e à educação de jovens e adultos, relacionando-se aos sujeitos que não conseguiram atingir os objetivos educacionais escolarizados no tempo e espaço da escola. O segundo, alternativo, visa o reconhecimento cultural das culturas tradicionais e nativas, sendo uma alternativa à educação escolar, compreendendo que esta contribui para o esquecimento das práticas locais, mesmo que de forma inconsciente. E, por último, o subtipo suplementar, que compreende que a educação escolar responde de maneira muito lenta aos avanços tecnológicos do mundo produtivo e econômico. Vale destacar que estes subtipos estão

relacionados à educação formal e, mesmo que a transgredindo, são pensados a partir dela.

Ventosa Pérez (1999), professor da Universidade de Salamanca, com produções nesse campo desde a década de 1980, é trazido pelas autoras para lançar outro olhar sobre o tema. Este frisa que as práticas de educação não-formal podem ocorrer não obrigatoriamente fora dos limites da escola, mas preferencialmente, uma vez que o excesso de padronização, formalismo e a saturação do sistema da educação formal complica a empreitada de alcançar outras formas do fazer pedagógico. Exemplifica com experiências de animação cultural, que possibilitam outras construções dentro do espaço escolar por representarem uma quebra na dinâmica dos papéis desempenhados dentro do sistema formal de ensino:

(...) a educação social é um conjunto fundamentado e sistemático de práticas educativas não-convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não-formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente da socialização dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais (PÉREZ *apud* VON SIMSON, PARK e FERNANDES, 2007, p.21).

O que se buscou ressaltar na obra revista foi que a educação não-formal possibilita um modo de se relacionar com o conhecimento diferenciado do da formal, não se restringindo à instituição escolar, ao mesmo tempo que não desconsidera esta como peça fundamental da estrutura social. *A priori*, entendemos que os sujeitos possuem demandas múltiplas e singulares, principalmente aqueles que têm precariedade no acesso aos bens sociais, dependendo prioritariamente das instituições sociais que conseguem acessar na busca de melhores oportunidades de êxito social, conforme explicitam Von Simson, Park e Fernandes (2007):

De modo geral, para a educação não-formal a transmissão do conhecimento acontece de maneira não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de o aprendizado não ocorrer, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino/aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender (p. 22).

Tomando por base artigo escrito por Jacques Delors em 1996, Jaume Trilla (1999) busca explicitar que a educação é um processo amplo e complexo, sendo que na lógica

social toda a cidade é potencialmente educadora e participante do processo de ensino aprendizagem, entendendo que a lógica educacional está enraizada na sociedade:

(...) defenderemos modelos pedagógicos y políticas educativas que non parcelen y disgreguen demasiado el proceso educativo; es decir, modelos que consideren holística y sinérgicamente el proceso pelo cual si educan las personas y las comunidades. Por esto tomaremos un ejemplo: la idea de la ‘ciudad educadora’, que integra y circula las distintas educaciones (p. 200)

O artigo de Trilla é dividido em três partes: a primeira explicita as necessidades educativas que vão ser satisfeitas a partir da criação de novas pedagogias e conceitos capazes de dar conta da ampliação e diversidade do universo educativo social; a segunda é uma descrição sobre o campo da educação não-formal; a terceira parte busca ressaltar a importância e relevância social da educação não-formal, defendendo modelos pedagógicos e políticos educativos que não parcelem e desagreguem em excesso o processo educativo, considerando-o holística e sinérgicamente, bem como o processo pelo qual as pessoas e as comunidades se educam (TRILLA, 1999).

Ao longo de sua obra, Trilla (1999) cita diversos fatores que contribuem para um ambiente propício para construção de novos espaços educativos fora dos limites da escola, mas que também, e ao mesmo tempo, possibilitem a discussão em torno das práticas da mesma, constituindo um meio de produção crítica de experiências pedagógicas que possam alterar orientação no discurso pedagógico para integrar e dar legitimidade a estes espaços. O autor ressalta ainda o crescente aumento da demanda por educação por conta da incorporação de setores sociais anteriormente excluídos dos processos educativos convencionais, como adultos, terceira idade, dentre outros. Outra questão apontada é a grande crise no papel de instituições sociais importantes no processo de socialização, como a instituição familiar, e em outros aspectos da vida cotidiana, que abrem caminho para a ampliação da função social de outras instituições e meios educativos, assumindo, assim, certas funções educativas que antes eram informalmente realizadas pela instituição familiar.

Cambios en la institución familiar en otros aspectos de la vida cotidiana, urbanísticos, etc., que producen la necesidad de nuevas instituciones y medios educativos que asuman determinadas funciones educativas antes satisfechas por la familia e informalmente (p. 201).

O autor termina, indicando aspectos - dentre os quais as continuas transformações no mercado de trabalho e no mundo produtivo - que passam a demandar cada vez mais por novas capacitações, reciclagens e processos de formação contínua, ao mesmo tempo em que a ampliação do tempo livre, principalmente para os jovens de setores menos favorecidos socialmente, está demandando a criação de novos processos e espaços educativos na área da educação não-formal. Começa a aparecer uma crescente sensibilidade e pressão social para se porem em prática processos educativos que atendam as populações em situação de risco, os grupos marginalizados do ponto de vista social e econômico.

Brandão com seu trabalho *O que é Educação Popular* (1984), faz uma revisão histórica acerca do campo ao mesmo tempo que busca confrontar as diversas experiências educacionais que vão ocorrer no Brasil e na América Latina fora dos muros da escola, só que muitas vezes se remetendo aos princípios desta última, segundo o autor.

Logo na epígrafe Brandão utiliza uma frase célebre de Paulo Freire “Na verdade se dizer a palavra é mudar o mundo”, começando aí sua análise sobre a atividade educacional em especial sobre as diversas formas da atividade do ensinar e aprender, partindo da ideia que a palavra é a articulação do saber coletivo, a exteriorização do poder de seu saber.

Para nós aqui nesta dissertação é importante apreender como o autor entende o campo da educação popular, sendo bem ilustrativo o seguinte parágrafo:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (BRANDÃO, 1986, p. 26)

No primeiro capítulo da obra o autor começa a partir dessa concepção de educação popular sendo entendida como um saber produzido pela comunidade. E para configurar esta ideia o autor dá um grande salto retrospectivo, usando como base diversos trabalhos antropológicos, dentre estes “O dever da palavra” de Pierre Clastres (1963b). Junto a estes trabalhos o autor traz a ideia de que o saber circula, sendo uma construção

coletiva sem fim, o processo que produz esse saber por ele definido como a educação popular, meio que produz cultura ao mesmo tempo que é alterado por esta.

Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura. (BRANDÃO, 1984, p.11)

No capítulo seguinte, o autor discute sobre o trabalho de democratização do saber escolar, em que vai exemplificar a educação popular como ensino público, por avaliar que esta vai além das definições clássicas de ser apenas uma modalidade educacional, sendo um saber composto pelo conjunto de saberes da comunidade. Um meio pelo qual os indivíduos protestam por uma educação que traga suas questões no centro da discussão educacional.

Ideia que o autor aprofunda no capítulo seguinte com o título “O trabalho de libertação através da educação popular”. Sendo que neste o autor faz diversas críticas as imposições educacionais dadas pelos organismos internacionais, que impõe principalmente aos países da América Latina uma agenda que integre seus sujeitos a determinados níveis / saberes educacionais que não condizem com as necessidades geográficas e sociais destes sujeitos. Com uma crítica pesada a declaração mundial sobre educação para todos da Unesco, onde vê com extrema dificuldade está concepção de necessidades básicas de aprendizagem.

No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder a condição de sua ordem o sistema escolar acompanha o controle e a manipulação da própria desigualdade. Acompanha também o processo simbólico – o que se diz, que se mostra, o que se afirma, o que se esconde de consagração do valor e da necessidade de tal ordem. (...). Mas é importante que uma retórica oficialmente social e educativa proclame que, pelo menos nos seus primeiros níveis, a educação é um direito estendido do mesmo modo a todos. É importante que seja consagrada a ideia de que não apenas todas as crianças e adolescentes devem ser educados qualitativamente da mesma maneira, como também, através da educação, os “menos favorecidos” devem conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que, fora da escola, a sociedade oferece com sobras a uns e, com extrema avareza, a outros. (p.22)

A partir daí se aliando a diversos pensadores educacionais latino-americanos, analisando diversas experiências locais propõe que uma empreitada educacional com um objetivo de pensar estes sujeitos que não são singulares, deve se dar nos moldes da educação popular.

A origem deste amplo movimento tem o seu lugar no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas que mantêm as maiorias oprimidas (...) desde uma mesma conceptualização, esta já não provém da UNESCO, mas surge de experiências das bases, e na América Latina (...) as maiorias sociais não se encontram marginalizadas, mas exploradas e oprimidas. As nações do terceiro mundo não são atrasadas e primitivas, senão que dependentes e radicalmente distintas (...). A posição da Educação Popular aponta para uma profunda fé nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas, sistematicamente depreciadas. A construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador é o objetivo global desta busca utópica. (Alfonso Castilho e Pablo Latapi, “Educación No-Formal de adultos em América Latina”, pp. 13-14 In: BRANDÃO, 1984).

A contribuição do conceito de educação popular em Brandão é fundamental nesta análise, em especial suas críticas que muitas vezes são direcionadas a organismos internacionais que baseiam o campo da educação não-formal, como foi visto no texto de Trilla (1999) anteriormente. Tendo a educação-não formal como base contemporaneamente ao campo da educação social uma área que vem sendo muito explorada pelo terceiro setor. Ligados a grupos privados que vêm financiando estas ações. O seu conceito nos possibilita entender os limites que diferenciam essas concepções educacionais que possuem traços comuns, ao explicitar a necessidade de se atentar ao conhecimento que não é exclusividade da instituição escolar, mas ao mesmo tempo vêm divergindo em concepção teórica e metodológica.

1.4– ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNIDADE

Discutimos ao longo deste capítulo algumas concepções de educação não-formal e popular. Porém, fizemos a opção por concepções que correspondem à ideia que buscamos construir para o nosso objeto de análise. Como vimos em Trilla (1999), toda a

cidade pode ser potencialmente um espaço educativo; porém, para ser um espaço de educação não-formal ou popular - que não seja uma experiência educacional rígida como a instituição escolar e também não um processo de educação informal, em que o que é produzido acontece sem planejamento - precisamos compreender algumas especificidades desses espaços.

Os espaços de educação não-formal e popular geralmente reproduzem a ótica da prática social, em que as práticas ocorrem por meio da vivência e experimentação. Não existe a obrigatoriedade de participação dos sujeitos, por isso há um envolvimento afetivo e de pertencimento entre os sujeitos que participam desses espaços. Para que ocorra o envolvimento entre os sujeitos demandantes e os espaços, necessita-se de um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, prazerosas ou politizadoras, que provoquem e envolvam os sujeitos, indo ao encontro de seus interesses e necessidades, sejam eles sujeitos jovens, crianças ou adultos (VON SIMSON, PARK e FERNANDES, 2007):

As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações (P. 23).

O conhecimento nesses espaços deve ser tratado sempre de forma a acentuar a pluralidade de conhecimentos, já que não há posições formais e estáticas que determinam o papel entre quem sabe a técnica e quem a aprende. Mas, o que se deve vivenciar em espaços não-formais são os aprendizados de maneira coletiva, onde quem não dominou alguma técnica em dado momento, pode aprender, ou não, em outro momento, sem ter por isso que passar por alguma repreensão ou método coercitivo que o puna por não aprender no “tempo certo”. Aliás, não existe tempo certo para aprender algum conhecimento. O fazer coletivo impõe uma dinâmica em que ambos os sujeitos colaboram da maneira que conseguem e o nível de pertencimento com esses espaços é que vai determinar o quanto de melhor de si que cada um investe na prática vivida:

Trilla (1999) ao falar sobre os espaços de cultura, lazer e tempo livre, mostra que essas práticas ao ocorrerem nesses espaços possuem uma possibilidade de êxito muito grande. As instituições recreativas possuem todos os quesitos anteriormente citados, são espaços

de socialização em que seus participantes cultivam fortes laços afetivos e de pertencimento, promovendo atividades lúdicas e de caráter recreativo, com funções negociáveis, em que os sujeitos tanto aprendem quanto ensinam. Por meio das práticas culturais os sujeitos se reconhecem como partes do processo, pois disputam os significados da cultura e constroem suas identidades, principalmente agindo no plano coletivo. Constroem regras e condutas que visam o melhor para a coletividade (Gohn, 2006).

Percebemos que não é possível entender o processo de educação não-formal e educação popular sem compreender a comunidade ao seu redor, os espaços de trabalho, lazer e cidadania, já que o envolvimento voluntário dos sujeitos não acontece sem um forte laço de pertencimento com os espaços. Assim, é fundamental que se compreenda a realidade dos sujeitos, conhecendo os espaços dos quais se sentem pertencentes. Se Trilla (1999) inicia seu postulado dizendo que toda a cidade é um espaço educativo em potencial, seguramente podemos afirmar que a cultura, é potencialmente, um mecanismo educativo.

1.5– ESCOLA DE SAMBA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

A educação popular e a não-formal possuem diversas características que as diferenciam das dinâmicas da educação formal, questões já abordadas anteriormente, ao mesmo tempo que a aproximam das atividades culturais e dos espaços sociais de troca, especialmente os movimentos sociais e coletivos urbanos, que possuem uma cultura própria e seus sujeitos constroem fortes laços identitários. A educação formal possui um caráter coletivo e cooperativo muito forte, já que suas práticas se dão no aprender, a partir da vivência e das relações sociais, um processo que só pode acontecer ao lidar com questões concretas do dia a dia.

Nesse sentido, o que argumentamos neste momento é que a escola de samba possui um lugar social de destaque no sentido de ser pensada como um espaço em potencial de práticas educativas, já que possui uma cultura própria que se articula de maneira intensa com o imaginário social e a construção da identidade local, nacional e de grupo. As atividades das escolas de samba, como já mostramos em discussão anterior, possuem uma dinâmica que extrapola o calendário oficial do carnaval, celebração esta que ocorre apenas uma semana ao ano, indo muito além e se constituindo em uma entidade viva

nas comunidades em que residem ao longo de todo o ano. Seus membros possuem uma relação de pertencimento tão forte que alguns, muitas vezes, confundem sua trajetória de vida com sua trajetória nesse território, a qual podemos chamar de cultural, mas também de social.

Entendemos que toda atividade cultural só pode ocorrer dentro da esfera social; porém, ressalto que ao usar o recurso ortográfico da conjunção aditiva para separar os conceitos cultural e social, procuro chamar atenção para o fato de a escola de samba ser uma instituição que interfere na lógica social não apenas por suas atividades culturais, mas também políticas e educativas. Não que em dado momento uma atividade se descole da outra; penso que é muito difícil encontrar esta fragmentação em suas atividades. Mas ressalto o fato de as escolas de samba historicamente, como já mostramos, estarem envolvidas em diversas polêmicas sociais, como, por exemplo, o racha político que ocorreu na primeira instituição organizadora do carnaval carioca devido a algumas escolas afiliadas, inclusive a direção da instituição, estarem ligadas às atividades do partido comunista, quando este estava prestes a entrar novamente para a ilegalidade durante o governo Vargas. A contribuição que os enredos das escolas de samba dão ao popularizar fatos históricos e conhecimentos de toda a ordem social é um dos exemplos de como a escola de samba produz conhecimentos e meios de disseminação dos mesmos, ao mesmo tempo em que, como agente social, também influencia na vida política da cidade.

A escola de samba, entendida como meio da prática de educação não-formal, é um espaço material e simbólico que representa um lugar social de produção de subjetividades por meio do carnaval na condição de celebração da liberdade, diversão e socialização, onde há possibilidades de criação de novas práticas sociais, mais colaborativas e coletivas no sentido de favorecem a interação dos sujeitos.

Todo este clima de ludicidade e lazer das escolas de samba atrai os sujeitos para o seu fazer, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. O carnaval praticado por elas é um momento mágico que encanta e ultrapassa as fronteiras nacionais; porém é na sua própria atividade cotidiana durante o ano que se constroem os fortes laços de pertencimento de seus sujeitos. O processo de produção do carnaval se dá nas escolas de samba ao longo do ano inteiro, com feijoadas, ensaios de bateria, alas de assistentes. Todo o conhecimento ali produzido coletivamente é passado, de forma colaborativa entre os

integrantes desta instituição, sendo o saber compartilhado de forma prazerosa entre os sujeitos, de forma que o aprender e o ensinar são atividades que se confundem, como nas lições de Paulo Freire.

Situamos a escola de samba num local especial em que práticas educativas ocorrem a identificando como uma instituição de educação com diversas práticas educativas sendo estas não-formais de ensino e transmissão de conhecimentos quanto populares. Consideramos que tal instituição se enquadra de forma surpreendente nestes termos, já que possui um espaço com diversas atividades, tem um apelo cultural muito forte - seja trabalhando com a cultura do carnaval ou mesmo articulando com outras atividades culturais -, possui um laço muito forte com as comunidades em que estão inseridas, principalmente as localizadas em zonas periféricas ou nos morros da cidade do Rio de Janeiro e seus arredores. Detém diversas dinâmicas de construção e disseminação de saberes (sejam eles de caráter intelectual ou prático) em processos de ensino aprendizagem livres, coletivos e colaborativos.

Neste trabalho fazemos assim a opção de questionar os sujeitos jovens que frequentam este território, os interrogando sobre as experiências que adquirem neste local único. Em especial tentando conhecer um pouco sobre essa experiência educativa e se esta contribui em suas práticas escolares. Como esse aprendizado interage em seus projetos de vida. Desta maneira, buscamos no próximo capítulo localizar um pouco este que é o sujeito de nossa pesquisa, abordando um pouco do campo de estudo da juventude no Brasil contemporâneo e algumas questões fundamentais que qualificam estes sujeitos.

CAPITULO II –

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE JUVENTUDE

Início com um alerta sobre a dificuldade que é precisar o termo juventude, pois, sua casualidade contemporânea faz com que pareça um termo simples, que todos conhecem, suscitando generalizações e perdendo de vista as distintas condições históricas e sociais em que esses sujeitos se produzem. Abramo (2005), nesse sentido, faz uma afirmação muito feliz, ao ressaltar que a simplicidade que o termo aparenta ter não se traduz na prática ao conceituá-lo.

Juventude é um desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. (...) no entanto, quando se busca precisar um pouco mais o próprio termo, as dificuldades aparecem, e todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra (...) (*Ibidem*, 2005, p.37, grifos meus).

Não há uma única definição do que é juventude, há, portanto, significados e formas múltiplas de ser jovem. As diversas definições nos permitem construir novas interrogações. Apesar da variedade de definições e das disputas conceituais, construirei a argumentação a partir de referenciais escolhidos que corroboram com a ideia de sujeitos integrais, ou sujeitos de direitos, sujeitos que não se constituem apenas como sujeitos futuros, mas que possuem demandas e necessidades presentes que não apenas formativas para uma identidade futura. Mais especificamente, e seguindo o alerta de Miguel Abad (*apud* ABRAMO, 2006), “os processos que marcam a juventude como singularidade, abrindo para os jovens dificuldades e possibilidades específicas, e não somente o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens” (p.45).

Associo-me a ideia de jovens sujeitos integrais de direitos para definir e delimitar meu objeto de estudo. Ainda que esta definição não encerre todas as especificidades do termo, guia ao longo deste trabalho a partir de uma compreensão abrangente de juventude que ultrapasse a ideia de transitoriedade no sentido restrito do termo, mas entendendo como uma singular etapa da vida e tão importante quanto as demais etapas, como chama atenção Krauskopf (2003):

Porém, o período juvenil não deve ser pensado como uma mera transição, mas como um período de desenvolvimento que tem a mesma importância que as demais etapas do ciclo vital, que nunca foram chamadas de transitórias (*Apud* Novaes, 2014).

2.2 DIVERSOS SUJEITOS, SUJEITOS DIVERSOS

Um segundo momento importantíssimo é compreender que juventude não é um termo singular, diversos autores contemporâneos caminham na perspectiva de apontar várias juventudes. Como Abramovay e Esteves (2009), que nos mostram que existem diversos sujeitos compreendidos dentro desse campo com diversas formas de se produzir como sujeitos e vivenciar esta condição.

Por exemplo, um jovem de uma família tradicional consegue vivenciar uma trajetória juvenil que será diferente da vivenciada por um jovem de família não tradicional, da mesma forma que um jovem negro da periferia vivencia uma juventude que não é igual à de um jovem que vive na área nobre da cidade. Entender essas condições diferentes é entender que há diversas formas de se viver a juventude. Por isso ao tratarmos o termo “juventude”, busco acentuar a perspectiva que aponta para a pluralidade, o caráter múltiplo do “ser jovem”, na contemporaneidade, revelando mais uma variada forma de se produzir essa condição que ultrapassa a ideia de um estado homogêneo determinado apenas pela faixa-etária instituída⁵, porém não percebido socialmente, ao encontro da perspectiva apontada por Abramo (2005):

(...) se há tempos atrás todos começavam seus textos a respeito do tema da juventude citando *Bourdieu*, alertando para o fato de que a “juventude” podia esconder uma situação de classe, hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de JUVENTUDES, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a “juventude”, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição “é” ou “pode” ser vivida. (ABRAMO, 2005, pag. 43-44)

Margulis e Urresti (2000) também ressaltam as limitações que a palavra “juventude” no singular carrega, demonstrando que o termo que se apresenta simples, torna-se uma armadilha se não for questionado:

Esa palabra, cargada de evocaciones y significados, que parece autoevidente, puede conducir a laberintos de sentido se no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven. Juventud es un concepto esquivo, construcción de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana (MARGULIS e URRESTI, 2000, p. 11).

2.3 CONDIÇÃO JUVENIL CONTEMPORÂNEA

⁵ No Brasil, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm;

Um conceito fundamental para aprofundarmos nosso entendimento no campo da juventude é a noção de condição juvenil no Brasil contemporâneo⁶, Abramo (2005), afirmando a juventude como momento reconhecido socialmente, único, delimitado por uma série de direitos sociais, como direito a educação e adiamento de entrada ao mundo trabalho⁷. Entendido assim como uma etapa do ciclo da vida que liga a infância; o tempo do desenvolvimento de suas aptidões físicas, emocionais e intelectuais; tempo de proteção e dependência do outro; transição para a fase adulta; fase na qual, em tese, há o pleno gozo das funções intelectuais, culturais, produtivas e reprodutivas, que se participa socialmente nas tomadas de decisões. Ou seja, nessa concepção, a juventude é uma fase da vida que está situada entre as margens da dependência infantil e da autonomia adulta, segundo.

Assim, percebemos a juventude como fase de transição relacional, divergindo da ideia de juventude como fase de transição restrita; ressalte-se que esta última ideia foi a que embasou durante muito tempo diversos olhares que buscaram evidenciar a juventude como um vir a ser somente, percebendo os jovens como não sujeitos integrais. Ou seja, tornando-os alvos de propostas e políticas que os abarcam não como sujeitos sociais de direitos, mas futuros cidadãos – vir a ser sujeito de direitos, cidadão. Propostas que acabaram por sempre projetar e ampliar a sombra de um futuro, escondendo suas identidades, necessidades e direitos presentes.

A juventude, como percebemos, é mais uma etapa socialmente construída do ciclo de vida, assim como a infância e a vida adulta, sendo um meio de relacionarmos as gerações construídas em momentos históricos diversos. Bourdieu (1999) apontou para o fato de que a ideia de juventude exprime uma noção direta de relação, em que o jovem só é jovem em relação a alguém mais velho. Logo, um jovem de 24 anos pode ser menos jovem se comparado a um jovem de 16 anos. Nesse sentido, o conceito de geração consegue nos guiar melhor entre as rupturas e os processos que marcam e determinam cada geração, como podemos ver em Novaes (2014):

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural da sociedade em que está inserida.

⁶ Homônimo ao texto que é referência no campo das juventudes no Brasil, de autoria de Helena Abramo.

⁷ Muitos ainda, especialmente nas camadas mais pobres não conseguem a efetivação dessa prerrogativa devido ao déficit econômico familiar, ou mesmo amparo econômico de sua família.

Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social (pag. 13).

Com a análise de Novaes (2014), podemos perceber que o tempo histórico é determinante para demarcar uma geração, ao mesmo tempo em que as condições sociais desiguais e seus mecanismos de manutenção das desigualdades também influenciam na forma como os sujeitos de uma mesma geração vão percebê-la individualmente⁸. A percepção de Abad (2003) trazida pela autora mostra que:

(...) dificilmente se pode negar, hoje, que os jovens, inclusive os do meio rural, tenham se convertido numa “categoria social interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da ideia de transição, e suas instituições responsáveis (p.14, apud Novaes, 2014).

Desta forma, podemos afirmar que existem uma série de fatores que substanciam a condição juvenil contemporânea. Diversos autores; tais como Sposito (2005), Dayrel (2007), entre outros; têm apontado que a ampliação do acesso a escolarização por meio das políticas públicas⁹ de expansão e universalização da educação básica no Brasil tem sido um fator importante na própria universalização da ideia de juventude como etapa socialmente aceita em todas as classes e grupos sociais.

A instituição escolar, aliás, têm sido uma das principais instituições de socialização dos jovens, os inserindo dentro da dinâmica e os limites de nossa sociedade. Porém não é a única instituição que detêm este papel, assim como a família, a igreja, clubes, etc. Essas práticas de trocas, de interação e de constituição de identidade que ocorrem no interior desses espaços são tomadas como sociabilidades, cujos significados são compartilhados ou servem como referência e como sustentação para construções de identidades pelos sujeitos jovens. Diversos autores (Pereira, Nascimento e Reis, 2012) afirmam que os processos de sociabilidade são fundamentais na vida dos jovens.

Elas envolvem estar *entre e/ou com* amigos, grupos de pertencimento ou mesmo grupos rivais; envolvem tempos e espaços de lazer e de diversão e também os tempos e espaços institucionais, como a escola, a igreja, clubes, etc. Muitos estudos têm mostrado a importância das sociabilidades na vida dos jovens, as quais, muitas vezes se pautam na turma de amigos e de colegas, com quem os jovens buscam por diversão, jogam conversa fora, gostam de estar *‘à toa’*, compartilham gostos musicais e outros

⁸ Para ajudar no entendimento ver o conceito de moratória juvenil no **ANEXO 6**.

⁹ As políticas públicas tanto educacionais como de diversas outras demandas sociais dessa faixa etária têm subsidiado a ampliação do status de juventude a diversos sujeitos que antes não se reconheciam socialmente como tal, para ampliação da discussão ver **ANEXO 7**.

consumos. (...) as sociabilidades juvenis dizem respeito ao compartilhamento de ações baseadas no instante em que se vive e nas condições nas quais os jovens se encontram e tem uma estreita relação com os espaços onde elas são desenvolvidas, alterando seus significados, fazendo emergir outras formas de vivê-los (p. 7).

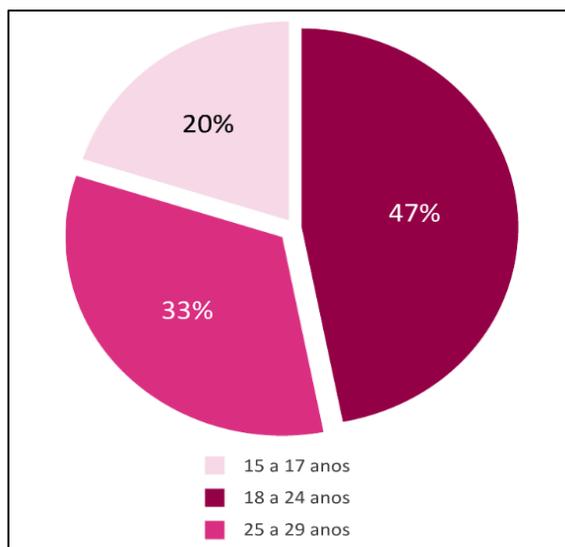
A partir deste ponto, lançaremos mão da pesquisa Agenda Juventude Brasil¹⁰, realizada pela Secretária Nacional de Juventude, em 2013, em âmbito nacional, utilizando a base de dados do último censo do IBGE (2010), com o objetivo de lançar luz sobre alguns dados que nos apresentam os sujeitos que gozam da condição juvenil contemporânea no Brasil.

Há no Brasil hoje cerca de 51,3 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, de acordo com o último censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010. Assim, percebemos que os jovens, nesses moldes citados, equivalem a $\frac{1}{4}$ da população total do País. A juventude ao mesmo tempo em que consegue produzir signos comuns, de forma geral é marcada pela diversidade; logo na faixa etária podemos perceber elementos que diferenciam os jovens em suas diferentes etapas de vida, já que muitas metodologias as têm compreendidos de acordo com a seguinte estrutura etária: jovem-adolescente: entre 15 a 17 anos (regidos ainda pela lei 8.069/90, o ECA¹¹); jovem-jovem: entre 18 a 24 anos; jovem-adulto: entre 25 a 29 anos. Podemos ver a seguinte categorização no quadro 1 da referida pesquisa, que demonstra a porcentagem de jovens brasileiros segundo a faixa etária, quando se vê que quase metade deles (47%) está na faixa intermediária:

Quadro 2 **Idade**

¹⁰ A Pesquisa Agenda Juventude Brasil é uma pesquisa de opinião de caráter nacional, que busca levantar as questões da juventude brasileira de forma ampla e abrangente, de modo a possibilitar a análise e reflexão sobre o perfil, demandas e formas de participação dos jovens. Pretende subsidiar a elaboração de políticas públicas pensadas de forma integradas, a partir do universo juvenil. De responsabilidade da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, insere-se nas atividades do Participatório – Observatório Participativo da Juventude. Foi aplicada entre abril e maio de 2013 e contou com o apoio da Unesco Brasil.

¹¹ Estatuto da Criança e do Adolescente.

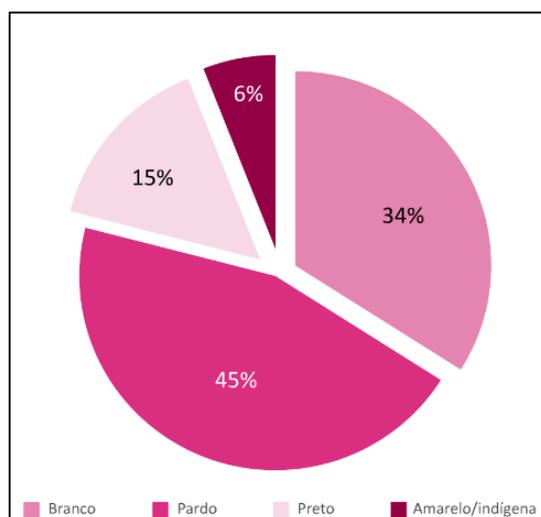


Fonte: Agenda Juventude Brasil/ SNJ (2013).

Vale destacar que um dado importante desta fragmentação da juventude em subcategorias, ressaltado por diversos outros trabalhos, é o fato de que é na faixa de 18 a 24 anos que se estruturam mais fortemente os eventos de transição e inclusão para a vida adulta e produtiva.

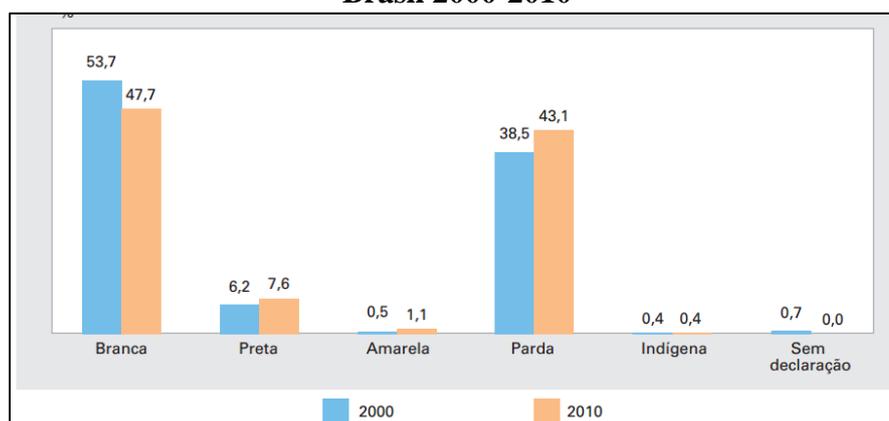
Como podemos ver nos quadros 3 e 4, com relação a cor, os dados levantados pela pesquisa revelam uma faceta muito interessante do segmento populacional juvenil e contrastam de forma interessantíssima com os mesmos dados levantados pelo IBGE, no censo de 2010, entre a população geral. Como podemos perceber, se para a o IBGE a quantidade de pretos é de 7,6%, entre os jovens da pesquisa há o dobro dos que se reconhecem assim. Já para os indígenas e amarelos há um aumento de mais de 400%. Tais dados são interessantes, na medida em que podem indicar um maior reconhecimento/resgate identitário por parte dos jovens brasileiros.

Quadro 3 Cor / Raça



Fonte: Agenda Juventude Brasil / SNJ (2013).

Quadro 4 Distribuição percentual da população residente segundo a cor ou raça Brasil 2000-2010

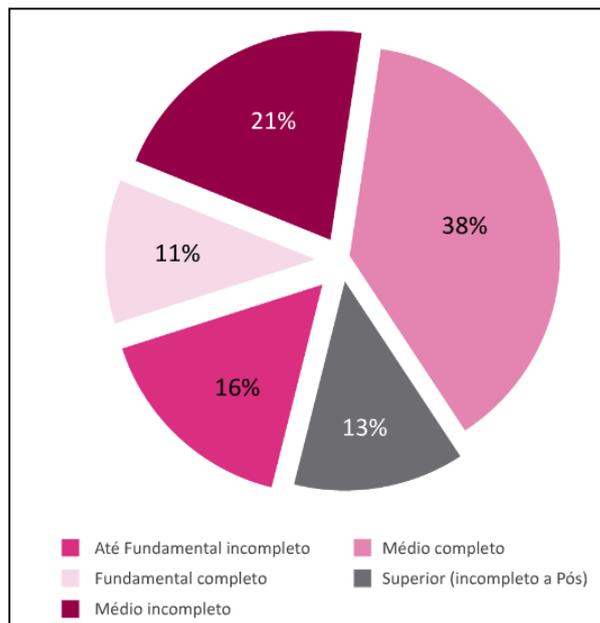


Fonte: IBGE, Censo 2010.

Questionados se ainda integram o seu núcleo familiar de origem ou se já formaram um novo núcleo, constatou-se que a maior parte dos jovens brasileiros (66%) é solteira e ainda vive com os pais (61%); 32% são casados ou vivem com seus cônjuges.

Como podemos ver no próximo quadro, que trata da escolaridade, houve um aumento significativo no acesso à educação básica no ciclo dos últimos governos. Os jovens de hoje estão cada vez mais escolarizados, se comparados com a geração de seus pais, acessando graus mais elevados de ensino. Assim, percebemos que o maior percentual se dá no ensino médio (38%), quando seus familiares diretos, pai e mãe, com acesso a esse segmento foi de 22% e 23%, respectivamente. É também comparativamente expressivo seu maior acesso ao ensino superior: 13% contra apenas 5% dos pais e 6% das mães.

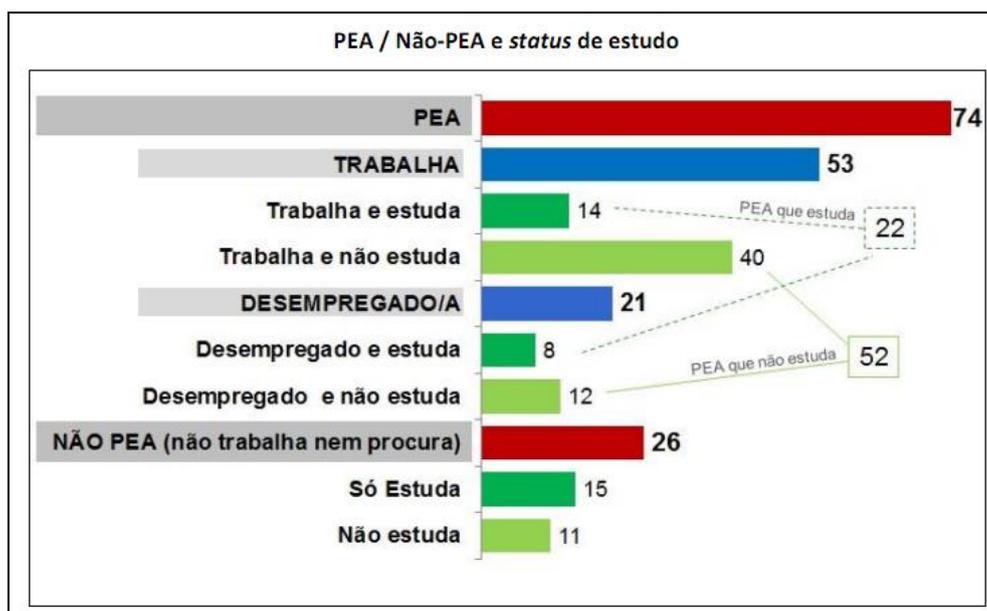
Quadro 5
Escolaridade



Fonte: Agenda Juventude Brasil / SNJ (2013).

Muitas vezes, o jovem é percebido apenas na sua condição de estudante. No entanto, quando se observa o conjunto da população juvenil brasileira em relação à sua condição de atividade, nota-se que ela está mais presente no mundo do trabalho - 74%, sendo que 53% trabalham e 21% procuram trabalho - do que na escola - 37%). É importante anotar também que mais de um quinto desses jovens vive conjuntamente os dois mundos, ao conciliar escola e trabalho (14%) ou ao procurar trabalho enquanto estuda (8%).

Quadro 6



Fonte: Agenda Juventude Brasil / SNJ (2013).

A discussão contemporânea do direito ao trabalho decente se faz muito importante nesta questão. Tendo em vista o modelo econômico social em que vivemos, muitas das vivências, experienciais culturais e geracionais são mediadas pela via do consumo cultural, ou mesmo de bens e serviços. Ao tratarmos dos contingentes mais desprovidos da sociedade, essa se torna uma questão conflitante que influencia na qualidade da inserção que estes jovens vão ter no mundo do trabalho. Como ressalta Soares (2010) em seu livro “Juventude e elos com o mundo do trabalho”, diversos jovens das periferias, para conseguir construir sua identidade juvenil frente aos seus pares, buscam cada vez mais rápida sua inserção no mundo do trabalho, diferentemente das gerações anteriores, que trabalhavam para complementar a renda familiar. Muitos desses jovens estão buscando trabalho para conseguir manter uma identidade mediada pelo consumo. Não se julga aqui o caráter moral do destino ou os objetivos que esses jovens reservam à renda adquirida. O que Soares ressalta é como isso tem majoritariamente acarretado a entrada desse segmento juvenil no mercado informal, configurando-se, na prática, com a aquisição de subempregos e certa dificuldade em se manter na escola para completar o ciclo escolar, visto que tais atividades, na maioria dos casos, se dão sem as garantias trabalhistas.

(...) outro dado relevante é que apenas 14,2%¹² conseguiram conciliar trabalho e estudo. Mesmo que o jovem deixe de estudar por que

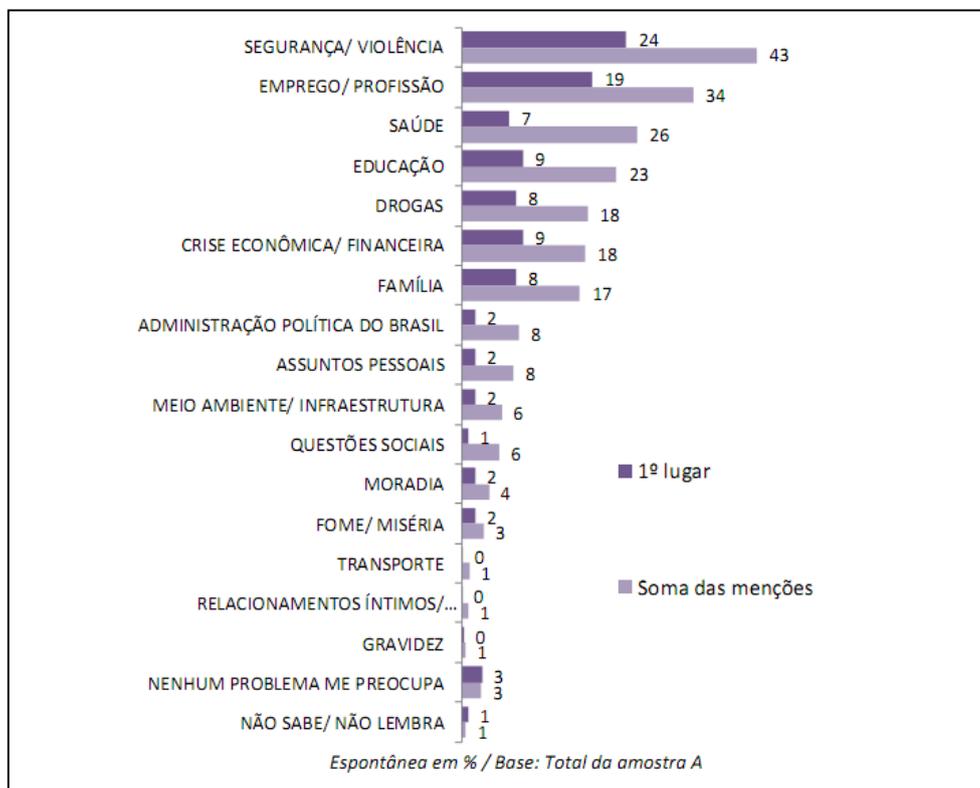
¹² Essa porcentagem trata dos dados levantados pela pesquisa “Juventude e elos com o mundo do trabalho”, coordenada pelo autor Alexandre B. Soares, com apoio do CIESPI e da PUC-Rio.

conseguiu um bom trabalho, sua possibilidade de ascender a outros níveis ocupacionais com os anos diminui com a saída do processo de escolarização: *o que é um bom trabalho aos 18 anos não é o mesmo bom trabalho aos 22 anos.* (p. 33, grifos meus)

No próximo quadro, buscamos trazer o que mais preocupa os jovens hoje. Como podemos conferir, a questão da violência aparece em primeiro lugar, citada por 43% dos jovens, corroborando a constatação do quanto tal experiência é presente dessa geração. Em segundo lugar, aparece a questão do emprego ou profissão, com pouco mais de um terço (34%), o que reforça a importância do trabalho para os jovens, como já constamos no quadro anterior. No terceiro e quarto patamares aparecem a saúde (26%) e a educação (23%); chama atenção o fato de esta última não estar no topo da lista, evidenciando a hipótese de ela se manter como assunto de importância e interesse, mas não mais como de grande preocupação, uma vez que esta geração vive a experiência de ganho nesse campo em relação às gerações passadas. Drogas, crise econômica e família aparecem depois, com uma parcela de 17% a 18% dos jovens fazendo referência a cada um desses temas.

Quadro 7

Quais são os problemas que mais preocupam os jovens atualmente

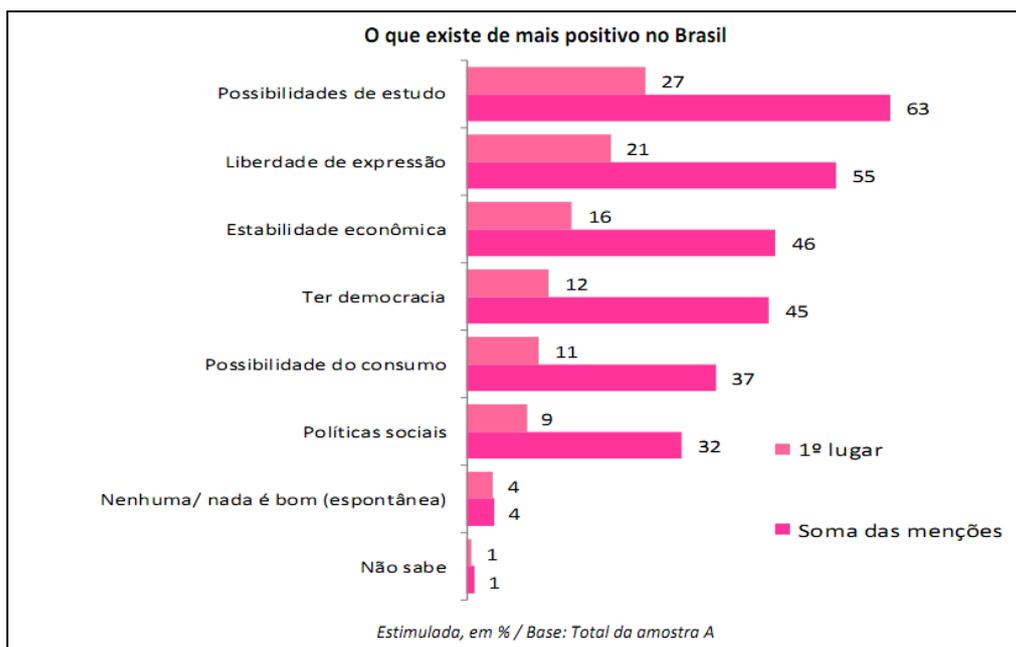


Fonte: Agenda Juventude Brasil / SNJ (2013).

Assim como o que mais preocupa os jovens, para compreendermos a condição juvenil contemporânea no Brasil é fundamental compreender o que os jovens avaliam como mais positivo no país. A possibilidade de estudar aparece em primeiro lugar, escolhida por 63% dos respondentes; pode-se dizer, portanto, que uma expressiva maioria de jovens reconhece e valoriza os avanços no campo educacional das últimas duas décadas, que podem ser traduzidas por mais possibilidades no acesso e uma trajetória educacional mais longa. Em segundo lugar, é assinalada a liberdade de expressão, com 55% das escolhas, expressando o reconhecimento da garantia de um direito fundamental da vida política democrática. É também valorizada a situação do país na época da pesquisa: estabilidade econômica e ter democracia aparecem praticamente juntas, escolhidas por quase metade dos jovens, dado que contrasta significativamente com o clima atual, quando o país passa por uma profunda crise política e econômica, situação esta, que certamente será verificada em novas pesquisas. A possibilidade de consumo também é reconhecida como positiva, mas aparece no penúltimo grau de escolha (37%), seguida pelas políticas sociais (32%), o que contradiz o senso comum que relaciona a juventude direta e quase que estritamente ao consumo. Fazendo coro com os organizadores do estudo, chama atenção o fato de que apenas 4% dos jovens declaram que não há nada de positivo no país.

Quadro 8

O que os jovens valorizam no Brasil



Fonte: Agenda Juventude Brasil / SNJ (2013).

Por fim, destaca-se que os dados da Agenda Juventude Brasil foram utilizados aqui pela relevância da pesquisa e, em especial, por sua atualidade, que possibilita compreender melhor a condição juvenil na contemporaneidade, a partir do tratamento de seus sujeitos não como meros objetos de pesquisa, mas como protagonistas.

2.4 JUVENTUDE E CULTURA

Alfredo Bosi (1996), professor de língua portuguesa e grande estudioso do campo da etimologia, remonta ao primeiro significado da palavra cultura na tradição romana de forma muito fortuita, em que nos mostra que ela é latina e sua origem vem do verbo *colo*. *Colo* significava, na língua romana mais antiga, “eu cultivo”; particularmente, “eu cultivo solo”. A primeira acepção de *colo* estava ligada ao mundo agrário, como foi Roma antes de se transformar em grande império urbano.

Inicialmente, a palavra cultura, por ser um derivado de *colo*, significava, rigorosamente, “aquilo que deve ser cultivado”. E o autor nos mostra que o modo verbal tem uma profunda relação com o futuro, onde a própria palavra tem essa terminação “*ura*”, que é significativa de futuro, ou daquilo que vai acontecer. As palavras terminadas em “*uro*” e “*ura*” são formas verbais que indicam projeto, algo iminente. Então a cultura seria, basicamente, o campo que ia ser arado, na perspectiva de quem vai trabalhar a terra.

Avançando um pouco nessa discussão, é interessante analisar a contribuição de Williams, trazida por Martins e Neves (2013), para expressar a importância da análise da cultura como atividade de primeira ordem:

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado de formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação (*Idem*, p. 06).

A partir deste fragmento, percebemos a grande importância da análise de cultura que Williams faz, mostrando que ela, ao se relacionar com o íntimo dos cidadãos, tem forte

influência sobre o comportamento social desses sujeitos. Percebem, assim, que os padrões culturais que são reproduzidos socialmente têm ligação dialética com os grupos hegemônicos da sociedade. Assim, determinar o que é cultura hegemônica ou a alta cultura é fundamental para legitimar a dominação tanto social quanto dos meios de produção pelos grupos que produzem tais valores.

Por isso, para Williams (*Apud* MARTINS e NEVES, 2013):

Uma revolução cultural, em contraste com outros programas sociais, deve ser orientada para a apropriação geral de todas as forças reais de produção, incluindo agora, sobretudo, as forças intelectuais de conhecimento e de tomada de decisão consciente como meios necessários para revolucionar as relações sociais (a deliberação da utilização de recursos; a distribuição de produtos e serviços) que decorrem de formas variáveis de controle e de acesso a todas as forças produtivas. Uma revolução cultural é, então, sempre centrada nas áreas e processos de conhecimento e decisão, sendo uma ineficaz sem a outra (p. 07).

Sendo assim, é fundamental a compreensão que o processo de dominação de uma classe sobre a outra, para além das outras questões já citadas, efetiva-se também pelo domínio da cultura do vivido, ou seja, “a classe dominante cria hábitos, normas, valores e símbolos, um modo de ser que precisa ser mantido”. (Martins e Neves, 2013, p. 07), ao mesmo tempo em que desvaloriza e busca esvaziar de sentido as práticas que estão à margem da cultura dominante.

A cultura, além de estar na gênese do conceito contemporâneo de juventude, é um dos campos mais significativos para compreensão das ações dos jovens, ou meio pelo qual os jovens têm conseguido constituir suas identidades, mesmo que muitas vezes essas construções identitárias tragam consigo uma invisível imposição da indústria cultural. Por meio deste campo, também é possível criar padrões que vão na contramão dos padrões da indústria cultural juvenil, ou mesmo dos padrões sociais do mundo adulto. Compreender que padrões são estes criados pelo mundo adulto, ou velho, como chama Bourdieu (1983), é entender que a própria noção de juventude pode esconder uma relação forte de poder e dominação, como o autor ressalta:

A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos. Vemos isto muito bem no caso do esporte, por exemplo, no rugby, com a exaltação dos "bons rapazes", dóceis brutalhões dedicados à devoção obscura da posição de "avantes" que os dirigentes e os comentaristas exaltam ("Seja forte e cale-se, não pense"). Esta estrutura, que é reencontrada em outros

lugares (por exemplo, na relação entre os sexos), lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter (BOURDIEU, 1983).

Como já ressaltamos, não dá para se compreender a cultura juvenil como uma, existindo diversas formas de se vivenciar tal fase. Especial destaque assumem neste estudo, por um lado, a que permite a determinados jovens vivenciarem o pleno gozo da juventude e, por outro, a que implica em eles viverem tal fase mediada pelo acesso a empregos, na maioria das vezes, pelas vias informais. Ambas garantindo, no entanto, o acesso a certos aparelhos culturais, situação que implica em uma das principais perspectivas da juventude, o acesso ao consumo cultural juvenil, que representa um dos principais agentes na construção de padrões culturais para a juventude. Assim como as demais agências da indústria cultural, este cria fetiches que ressignificam as práticas sociais para a juventude, esvaziando o significado de algumas delas, ou mesmo despreparando-a cognitivamente para certas práticas.

Os produtos do mercado cultural têm ocupado um espaço aparentemente vago em nossa sociedade, como Kehl (2003) explicita em sua análise:

Um estudioso contemporâneo da adolescência, Jean-Jacques Rassial, escreve que o adolescente se vê, de uma hora para outra, “excedido por seu corpo”, sem base de apoio para constituir uma atitude, uma postura, uma “personalidade” que acompanhem seu crescimento físico. Para isso, ele tenta se valer de objetos-fetice: o sutiã na menina, o barbeador no menino, etc, que sustentem, como apêndices do corpo, o crescimento que ele reivindica. A análise de Rassial nos ajuda a compreender o lugar privilegiado do adolescente como consumidor, em todas as classes sociais. Caros ou baratos, vendidos em shoppings ou em camelôs, os acessórios compõem a mascarada adolescente, funcionando como objetos transicionais que ajudam na difícil tarefa de reinscrever esse novo corpo, estranho até para o próprio sujeito, nesse lugar também de transição entre a infância e a vida adulta que ele passa a habitar. Em nossas sociedades laicas, em que faltam ritos de passagem para sinalizar o ingresso na vida adulta, os objetos de consumo e os espaços próprios para frequência adolescente – a lanchonete, o baile funk, a boate, os mega shows de rua – substituem os ritos característicos das culturas pré-modernas. Os jovens também inventam seus próprios ritos. Penso que o consumo de drogas leves como a maconha ou a cerveja funciona como prova ou desafio para decidir a entrada dos novatos em certos grupos, estabelecendo a linha não só entre os caretas e os entendidos, mas entre os que são vistos como ainda crianças e os que já se consideram com um pé na vida adulta (KEHL, 2003).

Logo, apesar de o mercado cultural seduzir a todos com os mais variados produtos, que cabem nos mais variados bolsos, percebemos que a indústria cultural acaba por exaltar padrões sociais desiguais, criando, muitas vezes, padrões ainda mais desiguais. Temos, como exemplo, a construção de desejos que dificilmente podem se tornar realidade para grande parte dos jovens, pelo menos pelas vias lícitas, como aponta a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada pelo Instituto Cidadania (2005), na sessão onde Brenner, Carrano e Dayrell (2005), abordam o acesso a bens culturais e atividades de fruição do tempo livre dos jovens brasileiros. Assim, entre os principais motivos de os jovens não realizarem as atividades que desejariam, nos extratos de menor faixa de renda, aparece, em primeiro lugar, a falta de dinheiro, como mostra o quadro seguinte:

Quadro 9



Fonte: Perfil da Juventude Brasileira, 2005.

Já a partir dos dados da obra *Juventudes e políticas sociais no Brasil* (2008) percebemos que os jovens têm buscado em seu consumo cultural expressões além das artes tradicionais, que são oferecidas comumente pelos aparelhos públicos de cultura, demandando formas que também reconheçam suas identidades, as práticas culturais cotidianas que fazem sentido em suas trajetórias, esse viés é bem explicitado no seguinte trecho:

De certa maneira, a descrição empírica do consumo revela que boa parte dos bens financiados pelo Estado não encontram correspondência no gosto do público ou nas possibilidades de que sejam usufruídos. Muitos respondem a este desencontro preconizando mais produção e políticas de acessibilidade. Quanto maior a oferta, maior a demanda. Esta posição é parcialmente verdadeira (CASTRO e AQUINO, 2008, p.92).

Ora, vemos aqui que se de certo modo o consumo cultural juvenil mediado pela indústria cultural tem produzido desigualdades, construindo silenciosamente uma identidade desigual, o Estado, por sua vez, em grande parte de suas ações e políticas públicas visando garantir a inclusão, oferece acesso a padrões culturais que fazem pouco sentido para as camadas populares, não dialogando diretamente com seus anseios.

Podemos verificar ao analisar os dados das duas pesquisas citadas neste tópico, realizadas pelo Instituto Cidadania e pelo Ipea, que ambas as pesquisas ao lidar com saber e tempo livre dos jovens, não citaram ou cogitarão pôr a escola de samba em seus questionamentos. O que a priori nos mostra a dificuldade de lidar com esse aparelho público de cultura que muitas vezes não é enxergado assim pelas políticas públicas como espaço de fruição e lazer dentro das comunidades.

Dentro da linha de pensamento levantada anteriormente por Castro e Aquino (2008) questionam o papel que o Estado deve tomar, se legitimista ou pluralista. Tendo em vista o próprio caráter múltiplo da cultura, os autores apontam que o caminho a ser tomado deve ser pelo viés pluralista, buscando dar visibilidade às diversas formas de cultura produzidas socialmente e indo ao encontro daquela pertinente ao lugar para o qual sua ação se direciona. Os autores exemplificam a experiência dos pontos de cultura¹³, que trabalham com a cultura do lugar onde se instalam, gerando práticas culturais positivas. Evidenciam, assim, formas de trabalhar a cultura juvenil diferentes das que se embasam nas relações de mercado, como expresso na passagem a seguir:

Não é razoável imaginar que poucas empresas determinem não apenas a produção, mas a circulação de informações e de bens simbólicos. Neste caso, mercado e Estado são duas faces de uma mesma moeda. O dinamismo do setor cultural está, de certa forma, ligado aos mercados, mas estes reproduzem, em grandes doses, as desigualdades sociais de origem. De qualquer maneira, os mercados são construções sociais que podem se orientar para objetivos de inclusão. Não possuem uma natureza que promove necessariamente injustiças, mas eles são instituições que, tratadas de forma adequada, podem convergir para a inclusão social e cultural (CASTRO e AQUINO, 2008).

¹³Pontos de Cultura são projetos financiados e apoiados institucionalmente pelo Ministério da Cultura do Brasil (MinC) e implementados por entidades governamentais ou não governamentais. Visam à realização de ações de impacto sociocultural nas comunidades. O Ponto de Cultura é a ação prioritária e o elemento de articulação entre as demais atividades do *Programa Cultura Viva* do MinC.

Outro fator importantíssimo é a concepção de sociabilidade juvenil que é um dos meios pelos quais estes constroem suas identidades de grupo ou singulares, sempre na relação com os demais, sendo assim a instituição escolar um grande local para a construção destas práticas, mas não só este. Os clubes, os grêmios, a igreja, os grupos culturais, diversos outros espaços os jovens exercem sua sociabilidade, em especial nos lugares que mais se sentem pertencentes do grupo.

Assim, as sociabilidades são tomadas como práticas de trocas, de interação e de constituição de identidade cujos significados são compartilhados ou servem como referência e como sustentação para construções de outras significações. (...) suportes que viabilizam inúmeras formas de interação e de comunicação dos jovens entres si e também com os demais, transformando-as em vias de construção de suas subjetividades e identidades. (PEREIRA, NASCIMENTO e REIS, 2011, p.2)

A garantia de espaços de sociabilidade é fundamental para a juventude, espaços como a escola e outras diversas instituições culturais, sociais e religiosas, que possibilitem espaços de troca, de conhecimento e de recriação por meio destes, que se apropriam e constroem novos significados.

Entendemos que a escola de samba seja um local privilegiado para a juventude neste sentido, já que esta ocupa muitas vezes o papel de aparelho cultural em comunidades que são carentes de tais equipamentos.

A partir do abordado neste capítulo, entendemos que dialogar com os mecanismos culturais presentes no cotidiano dos sujeitos é fundamental para a compreensão de práticas significativas, que dão sentido às suas ações na esfera da cultura. Esse fator é muito mais importante e efetivo ao tratarmos especificamente do caso juvenil, que é um período fortemente influenciado pela sociabilidade que este emprega nos territórios em que circula. Diante disso, e reconhecendo as escolas de samba de samba como espaços culturais de grande poder sobre as comunidades periféricas e morros, buscamos no próximo item deste estudo qualificar essa noção, a partir de um breve dialogo com algumas e significativas produções nesse campo.

CAPITULO III –

3.1 O PORQUÊ DE ESCOLAS DE SAMBA

As escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro têm uma história impar e muito fascinante, em especial porque, de certa forma, e como muitos pesquisadores afirmam, exemplificam uma vitória de segmentos sociais populares.

A definição do termo escola de samba remete a alguns acontecimentos, os quais demonstram o traquejo da cultura popular em se articular às regras sociais ao seu redor como mecanismo de resistência. Por exemplo, Heitor dos Prazeres, ilustríssimo sambista, pintor, compositor e instrumentista, um dos fundadores da lendária primeira Escola de Samba Deixa Eu Falar¹⁴, afirma, em entrevista a Muniz Sodré, que a designação Escola de Samba se dá pelo fato de a primeira Escola de Samba ter se formado nos arredores de uma Escola Normal que funcionava no bairro do Estácio, Rio de Janeiro, sendo os sambistas de fama então chamados de mestres ou professores (SODRÉ, 1998, p.89).

Ismael Silva, outro grande sambista e também fundador da Escola de Samba Deixa eu Falar, ratifica a afirmação de Heitor dos Prazeres, mas atribui a si a criação da expressão, quando da fundação, junto com outros sambistas, da primeira agremiação, como declarou em entrevista ao jornalista Sérgio Cabral (1974):

Fui eu. É capaz de você encontrar quem diga o contrário. Mas fui eu, por causa da escola normal que havia no Estácio. A gente falava assim: “É daqui que saem os professores”. Havia aquela disputa com Mangueira, Osvaldo Cruz, Salgueiro, cada um querendo ser melhor. E o pessoal do Estácio dizia: “Deixa Falar, é daqui que saem os professores”. Daí é que veio a ideia de dar o nome de Escola de Samba (P. 241).

Tal situação nos leva a perceber como a estrutura escolar está imbricada em nossa sociedade, fato este que pode ser explicado devido ao maior prestígio que a escola teve, durante muito tempo, quando as camadas populares eram mais alijadas de seu processo formativo, constituindo-se privilégio de poucos. No imaginário popular, o espaço de aprendizagem oferecido pela instituição escolar possuía um caráter revolucionário, gerando um respeito e autoridade profundamente cobiçados por outras instituições. Tal respeito por parte dos sambistas e do povo da época é tão grande, que pode ser comprovado na obra prima de Paulo da Portela, que sagrou a escola de Samba de

¹⁴Deixa Eu Falar é uma agremiação carnavalesca do bairro do Estácio, no Rio de Janeiro. Considerada por alguns pesquisadores do samba como apenas um bloco, foi de fato a primeira escola de samba no sentido literal do termo, pois seus componentes ensinavam e difundiam o samba, fato reconhecido por todos os pioneiros da área.

mesmo nome, Portela¹⁵, campeã do concurso de carnaval de 1939, com o samba revolucionário *Teste ao Samba*.

*Vou começar a aula
Perante a Comissão:
Muita atenção,
Eu quero ver se diplomá-los posso.
Salve o “fessor”
Dá a mão pra ele, senhor,
Catorze com dois são doze
Noves fora, tudo é nosso!*

*Cem divididos por mil
Cada um com quanto fica?
Não pergunte à caixa surda
Não peça cola à cuíca*

*Lá no morro
Vamos vivendo de amor
Estudando com carinho
O que nos passa o professor*

(*Teste ao Samba*, Paulo da Portela, 1939)

Com este samba, Paulo da Portela, no papel do professor, incendiou a passarela no Carnaval de 1939, com a sua escola Portela tendo os foliões todos fantasiados/uniformizados de estudantes. Trazia na alegoria principal um imenso quadro-negro com a seguinte frase “Prestigiar o samba, música típica e original do Brasil, é incentivar o povo”. Nesse ano, os foliões da Portela contagiaram toda a Praça Onze, transformando-a em uma imensa sala de aula. Paulo, em mais uma sacada genial, finalizou o desfile entregando diplomas a cada um dos componentes da escola. (CABRAL, 1996). Outro ponto interessante desta grande homenagem feita pela Portela à instituição escolar se dá pelo fato de muitos pesquisadores do carnaval afirmarem que, naquele ano, Paulo inseriu um elemento novo que vai ser determinante no carnaval, que é o Enredo, presente tanto nos versos quanto nas fantasias da escola, quesito este que se tornou obrigatório.

¹⁵ O Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela é uma das mais tradicionais e conhecidas escolas de samba da cidade brasileira do Rio de Janeiro. É carinhosamente chamada de "A Majestade do Samba" e forma, juntamente com a Deixa Eu Falar e a Mangueira, a tríade das escolas fundadoras do carnaval das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Foi vinte e uma vezes campeã do Grupo Especial: 1935, 1939, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1951 (UGESB), 1953, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962, 1964, 1966, 1970, 1980 e 1984.

No caso das Escolas de Samba, não só Heitor, Ismael ou Paulo, mas diversos outros sambistas e grupos buscaram construir outra visão sobre a cultura dos sambas, resultado de uma ampla negociação com o poder público. As Escolas de Samba absorveram elementos de outras instituições sociais, regulamentaram-se e, ao mesmo tempo, foram abandonando práticas tidas como “selvagens” e “desordeiras”.

Entretanto, o que buscamos pontuar aqui não é uma visão romântica sobre a perda da genuinidade do carnaval das Escolas de Samba frente ao poder de cooptação do poder público. Muito pelo contrário, o tipo de manifestação cultural que conhecemos hoje estava - e ousa afirmar que ainda está - em seu processo de construção¹⁶. Por isso, é fundamental considerar a importância do conceito de circularidade cultural, que é muito bem trabalhado por Ginzburg (1987), para a análise e compreensão da produção da cultura. A partir desse conceito, supõe-se que, a cultura produzida pelos grupos e classes populares não está isolada, estabelecendo frequentes trocas com outras culturas especialmente aquela produzida pelas classes dominantes e vice-versa. Nesse intercâmbio, as escolas de samba das favelas e subúrbios integram à cidade sua produção cultural, resignificando sujeitos antes marginalizados.

Assim, vemos que não só o fazer escolar, mas também seu vocabulário, sua estrutura e, principalmente, seu respeito e prestígio social são historicamente alvos do interesse e cobiça dos sambistas, fazendo-se presentes em várias das dimensões ocupadas/produzidas pelas escolas de samba, na forma como até hoje se apresentam.

3.2 ESCOLAS DE SAMBA: ALGUMAS PRODUÇÕES ACERCA DELAS

Ao visitar o campo de estudos acerca das escolas de samba, percebemos que existe uma grande quantidade de pesquisas realizadas, bem como que o mesmo se encontra em um crescente processo de expansão (NEVES, 2013, p. 122). Isto porque as Escolas de Samba têm sido objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento (Antropologia, Sociologia, História, Educação, Música, Teatro, Artes Plásticas etc.), já que falar sobre o tema é fazer um mergulho na tentativa de construção de uma cultura genuinamente nacional; logo, é também abordar a história do Brasil, a música popular, a política, a identidade, a arte, a educação, o nacionalismo, as religiões afro-brasileiras e os sujeitos

¹⁶ A cultura apresentada pelas escolas de samba é fruto de uma fusão cultural híbrida que se produziu com a criação, união, desconstrução e reconstrução de diversas expressões culturais de origem, portuguesa, indígena e sobretudo africana. Para mais informações ver **ANEXO 4**.

excluídos. A produção nesse campo de estudo mostra que as análises que se tem feito em torno da fundação das Escolas de Samba e seus grupos representativos estão intrinsecamente ligadas a uma interpretação sobre o Brasil, constituindo um debate que com muita divergência, que reflete diversas e distintas explicações quer seja especificamente sobre tal manifestação cultural, quer seja sobre o Estado brasileiro.

Com o objetivo de trazer aqui uma discussão e apresentar um pouco da problemática do campo, apresento uma pequena revisão de duas obras pioneiras que foram fruto de pesquisas de fôlego e alguns trabalhos acadêmicos que tiveram as Escolas de Samba como objeto de estudo. Ressalto que o texto que segue não tem por objetivo ser uma revisão bibliográfica exaustiva desse campo, tanto pelos limites de espaço e tempo desta pesquisa quanto pela grande quantidade de trabalhos já realizados com esse objetivo. Trago alguns trabalhos que tiveram grande impacto acadêmico no estudo das Escolas de Samba, alguns dos quais iniciam o debate nessa esfera e continuam sendo referência, sendo utilizados na fundamentação de diversos pesquisadores, numa perspectiva antropológica e sociológica. Assim busco estabelecer, de certa forma, um diálogo com suas interpretações, tentando traçar um caminho capaz de montar uma interpretação histórica do carnaval, situando tal campo de estudos.

O Palácio do Samba (1975), livro de Maria Júlia Goldwasser, apresenta o resultado de um estudo antropológico realizado na Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, tradicional escola do Rio de Janeiro, situada no alto da favela de mesmo nome no morro da Mangueira. O trabalho enfoca os aspectos relacionados à organização social da Mangueira, mostrando as transformações ocorridas no sistema de organização interna do grupo desde a sua fundação até a construção do “Palácio do Samba”, momento em que se observou uma crescente ampliação da base social da agremiação. Goldwasser buscou questionar o que ela define como “teoria” da “invasão pela classe média”, uma das interpretações para o relacionamento no interior desta instituição entre os integrantes de escolas de samba, sujeitos tradicionalmente de camadas populares, com indivíduos de “estratos sociais mais elevados”. Para realizar sua interpretação do universo da escola de samba, a autora utilizou as categorias estrutura e *communitas* propostas por Vitor Turner (1974 *apud* GOLDWASSER, 1975). Também se valeu de trabalho do antropólogo Roberto DaMatta, que interpretou o carnaval brasileiro como um ritual de inversão do *status* social.

Para Goldwasser, o confronto entre classes sociais diferenciadas dentro do espaço da escola de samba não diminuiu o poder decisório dos integrantes tradicionais. Assim, vemos que a estrutura das Escolas de Samba, mesmo que influenciada pela sociedade, possui uma lógica interna que consegue se reger fora da lógica de poder imposta pela estrutura social. É o saber tradicional ou o saber carnavalesco que define as posições de hierarquia e de poder dentro da escola de samba de Mangueira. Segundo a autora,

A solução mangueirense resumiu-se numa repartição diferencial de funções, em que os “brancos” ou os “bacanas” da Zona Sul se viram alocados em posições de grande visibilidade, mas reduzido poder decisório internamente considerado, enquanto o “pessoal humilde do Morro” e os “crioulos” conservavam suas posições de comando sobre áreas mais tradicionais e indisputadas de liderança conforme reconhecidas dentro da Escola. (GOLDWASSER, 1975, p. 46).

A autora verifica que as pessoas que ocupam “posições de grande visibilidade”, como os destaques e outros artistas que agregam visibilidade no momento do desfile, não se relacionam com a comunidade durante o resto do ano, de modo que não participam das decisões da vida social e cotidiana da escola de samba. Goldwasser percebe como as áreas “mais tradicionais” da Escola de Samba as alas dos compositores e a bateria, essa última composta essencialmente por moradores da comunidade da Mangueira. Dessa forma, a autora compreende o confronto entre as classes sociais dentro dessa estrutura como uma inversão do *status*, pois na hierarquia da escola de samba é o integrante “tradicional”, o morador do morro que ocupa as posições de maior poder de decisão. Para Goldwasser, uma Escola de Samba é um meio de convergência para indivíduos de camadas sociais diferenciadas, étnica e socialmente estratificadas; na Escola de Samba, contudo, esse padrão de hierarquização vigente na sociedade global se inverte, dando internamente dominância política ao grupo que externamente ocupa as camadas hierarquicamente mais baixas (GOLDWASSER, 1975). Logo, além das noções de estrutura e *communitas* de Turner, Goldwasser estabeleceu para sua análise outros tipos de oposição, tais como: sociedade global/comunidade de Mangueira, real/imaginário, ação instrumental/ação expressiva, cotidiano/samba. Afirma também que a escola de samba estabelece essa contradição com a sociedade, permutando entre um lado e outro das oposições, de acordo com a situação.

A autora encerra sua análise acerca da marca de *communitas* e das relações de poder no contexto da escola de samba:

Todas as tentativas mais concretas de canalização política do potencial de organização demonstrado pelas Escolas de Samba têm esbarrado justamente nesse seu caráter de antiestrutura ou de *communitas*: as Escolas de Samba já oferecem satisfação suficiente às aspirações políticas de seus integrantes na forma como estes têm conseguido formulá-las nos limites conferidos por sua agremiação. A *communitas*, com seu sentido de desconhecimento das diferenciações de *status*, não favorece, com efeito, a emergência da consciência política que é baseada, primariamente, na constatação mesma das diferenças de classe e poder (GOLDWASSER, 1975, p. 190).

Já em 1977, José Sávio Leopoldi publica o livro “Escola de samba, ritual e sociedade” que também investigou os aspectos da organização social das escolas de samba. Leopoldi realizou o trabalho de campo na escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1973 e 1974. A pesquisa teve por finalidade compreender a escola de samba como fenômeno social e propor uma interpretação para o desfile oficial dessas escolas. O autor também trabalhou com as categorias estrutura e *communitas* de Turner (1974 *apud* LEOPOLDI, 1977) e a interpretação de DaMatta sobre o carnaval brasileiro.

Leopoldi identificou na organização da escola de samba as seguintes oposições: mundo do samba/mundo exterior, organização carnavalesca/organização formal, sambista/sambeiro. O mundo do samba seria o domínio dos integrantes das escolas de samba, advindos “dos estratos inferiores da população carioca”, enquanto o outro lado da oposição binária (o mundo exterior) seria o domínio dos “segmentos intermediários da população”. A organização carnavalesca seria composta pelas alas, compositores, ritmistas, passistas e o “artista”, enquanto que a organização formal estaria destinada a pessoas que cumprem funções administrativas e estabelecem relações com o “mundo exterior”. A dinâmica interna da escola de samba poderia ser observada por meio das relações de confronto entre um lado mais “formal” e outro “carnavalesco” das oposições, em que o papel da agremiação seria o de mediação das pressões advindas de ambos os lados. Em relação a esses confrontos o autor apresenta a seguinte conclusão:

Não obstante, pois, observar-se na organização interna a preocupação de se harmonizarem os aspectos formais e carnavalescos, o ponto de equilíbrio entre eles parece deslocar-se no sentido da organização formal, que gradativamente se impõe com maior peso no contexto global da Escola de Samba. (LEOPOLDI, 1977, p. 86).

Esse autor interpretou o desfile das escolas de samba como um momento ritual, “o ponto culminante da celebração da *communitas* carnavalesca” (*Ibidem*, p. 134). Propôs

ainda uma releitura das categorias estrutura e *communitas*. Para ele, a “*communitas* carnavalesca” não seria um momento totalmente desprovido da estrutura (ordenação e subordinação das relações sociais), pois a hierarquia presente na sociedade se manifesta nos diferentes papéis desempenhados pelos participantes no momento do ritual. Nas arquibancadas, os preços diferenciados expressam condições socioeconômicas também diferenciadas. Todavia, ao finalizar sua argumentação no livro, Leopoldi concluiu ser o desfile carnavalesco um ritual de “integração simbólica”, das camadas “subalternas” ao conjunto da sociedade, onde “as diferenças sociais tendem a desaparecer de modo que os vários agentes possam comungar num grande ‘ritual de integração social’”. Quer dizer,

Ao propiciar a confraternização das diferentes categorias sociais, a apresentação carnavalesca emerge como um verdadeiro “ritual de integração”, estendendo simbolicamente a todos os grupos a efetiva participação social, via de regra monopolizada pelas camadas médias e superiores do conjunto social (p. 136).

Seguindo a mesma linha de pensamento, os trabalhos de Goldwasser (1975) e Leopoldi (1977) trazem a análise das relações entre as classes sociais dentro das escolas de samba. Ampliando a ideia sobre a teoria de invasão pela classe média, Goldwasser chega a conclusão que os moradores do Morro da Mangueira não perderam o poder decisório dentro da escola. A estrutura “tradicional” da entidade garantiu aos integrantes da escola a sua posição de controle dentro da hierarquia. Já Leopoldi chegou a uma conclusão um pouco diferente em sua pesquisa na Mocidade Independente, afirmando que são os integrantes da organização formal, envolvidos com as funções administrativas da escola e não tanto com tarefas da organização carnavalesca ou com o saber carnavalesco, é que têm o controle das decisões dentro da escola de samba. No entanto, ambos os autores se associam na abordagem do carnaval como um ritual de integração social, afirmando que a vivência por si e só nas escolas de samba não favorece a construção de uma consciência política no sentido de uma maior clareza em relação às diferenças entre as classes sociais.

Por último, vale destacar que ao se fazer aqui uma breve análise dos livros de - Goldwasser (1975) e Leopoldi (2010[1977]) -, busca-se apresentar alguns aspectos das interpretações desses autores que serão problematizados ao longo deste trabalho.

3.3 ORGANIZAÇÕES POR TRÁS DAS ESCOLAS DE SAMBA

Partimos, nesta seção, dos conceitos trabalhados por Leopoldi (1977) que são muito significativos na análise dos sujeitos que integram o mundo do samba: sambistas e sambeiros. Segundo o autor, o universo das escolas de samba é composto por sujeitos que possuem aptidões que os qualificam como sambistas geralmente quando apresentam aptidões motoras ou musicais de caráter improvisado que seguem a rítmica do samba. Já os sambeiros são definidos por coexistirem neste espaço, mas sem as aptidões antes citadas, exercendo outras funções de caráter organizativo e administrativo e também integrando os sambistas com o resto da sociedade. Estas duas categorias de Leopoldi são utilizadas para caracterizar a estrutura da escola de samba, logo, não implicam uma discussão valorativa entre sambistas e sambeiros, o que neste momento também não é o objetivo desta análise.

Neste ponto, remonto historicamente como se deu a articulação e fundação das instituições que vão dar uma nova cara e corpo ao carnaval carioca, trazendo as produções da periferia e dos subúrbios para o centro da criação estética e cultural da cidade. O foco aqui é trazer para o debate as associações e entidades representativas que buscaram articular, de maneira coletiva, a estrutura do carnaval, incorporando ao samba outras dimensões do Estado, para além de seu aparato repressor, já muito bem conhecido pelas camadas populares. Nesse sentido, Vargues (2013) esclarece que “os próprios sambistas, de alguma forma, percebiam o benefício em se organizar (dada a criação da sua própria entidade representativa) e sentiam como positiva a presença pública – e não policial, é claro, em suas comunidades (p. 205).

Podemos ver que, já antes da oficialização dos carnavais praticados pelas Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro, algumas entidades começaram a se organizar, de forma a dirigir os desfiles ou mesmo representar seus interesses de forma coletiva e colegiada.

O primeiro grande desfile¹⁷, ocorrido na Praça Onze, reuniu vinte e três (23) Escolas de Samba e foi promovido pelo jornal Mundo Esportivo, em 1932:

¹⁷ Outros desfiles ocorreram durante muito tempo pela cidade do Rio de Janeiro, sendo historicamente considerados os mais antigos os do bairro de Cascadura. Porém, é considerado

Domingo, na Praça Onze, o Público assistirá a um torneio que promete grande brilho, tal o encanto de sua originalidade. Queremos aludir ao campeonato de samba que o Mundo Esportivo promoverá. O acontecimento é inédito: até agora, não se realizou entre nós uma competição idêntica que reunisse tantos elementos para um êxito sem igual (Jornal Mundo Esportivo, jan./1932).

Imagem 1

Foliões no primeiro grande desfile de 1932, na Praça Onze



Acervo do Museu da Imagem e Som /AJB

Nessa oportunidade, foi oferecida uma premiação valiosíssima às três primeiras colocadas, sagrando-se como a primeira campeã a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira¹⁸.

O sucesso do primeiro grande desfile promovido pelo jornal Mundo Esportivo ecoou de forma muito positiva pela cidade, especialmente entre os sambistas das escolas de samba. Já no ano seguinte, 1933, foi realizado o segundo grande desfile, desta vez, promovido pelo jornal O Globo, que contou com a participação de 31 escolas. No

como o primeiro grande desfile o realizado pelo Jornal Mundo Esportivo, pois, diferentemente dos anteriores de caráter bairrista e de comunidades isoladas, inseriu o elemento da disputa em uma escala muito maior do que a dos desfiles realizados anteriormente, trazendo no total vinte e três (23) das escolas de maior prestígio na época.

¹⁸O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira é uma das mais tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro e uma das mais populares do Brasil. Foi fundado em 28 de abril de 1928, no Morro da Mangueira, próximo à região do Maracanã, pelos sambistas, Carlos Cachaca, Cartola, Zé Espinguela, entre outros. Sua quadra está sediada na Rua Visconde de Niterói, no bairro do mesmo nome. Foi campeã do Grupo Especial do Carnaval nos anos de: 1932, 1933, 1934, 1940, 1949, 1950, 1954, 1960, 1961, 1967, 1968, 1973, 1984, 1984 (Supercampeã), 1986, 1987, 1998 e 2002.

quadro a seguir podemos ver todas as que participaram dele. Em sua maioria, as escolas de samba desse período são localizadas em morros, periferias ou vilas de trabalhadores, o que qualifica como a grande maioria de seus foliões a população de menor poder aquisitivo da cidade. Outro dado interessante que podemos perceber a partir desse quadro reside na espontaneidade dos nomes das entidades carnavalescas, muitas se valendo de elementos do vocabulário jocoso de seus frequentadores ou homenageando os lugares onde surgiram.

Quadro 10
Tabela de escolas de samba e os enredos no desfile do ano de 1933

Escolas de Samba	Comunidade	Enredo
Fiquei Firme	Morro da Favela	A Corte do Samba
Esporte Clube Guarani	Dona Clara	
União do Amor		
Aventureiros da Matriz	Morro da Matriz	
Embaixada Escola Amizade	Realengo	A Terra e a América
Podia Ser Pior	Cordovil	Adão e Eva e a Tentação da Carne
União Barão da Gamboa	Gamboa	Homenagem às Escolas de Samba e aos seus Compositores
Caprichoso do Eng. Novo	Engenho Novo	
Inimigas da Tristeza	Saúde	As Escolas de Samba
De Mim Ninguém se Lembra	Bento Ribeiro	
Azul e Branco	Morro do Salgueiro	Uma Noite na Bahia
Na Hora é que se Vê		O Sabiá da Minha Terra
Recreio de Ramos	Ramos	Jardim da Primavera
Vai Como Pode	Oswaldo Cruz	O Carnaval
Última Hora		A Favela
Nós Não Somos Lá Essas Coisas		Loteria
Estação Primeira	Mangueira	Uma segunda-feira do Bonfim na Ribeira
Estrelas da Tijuca	Tijuca	Sistema Solar
É Assim que Nós Viemos		
Filhos de Ninguém	Piedade	A Música
Unidos da Tijuca	Tijuca	O Mundo do Samba
Em Cima da Hora	Catumbi	Jardim do Catumbi
Unidos do Tuiuti	Morro do Tuiuti	
Príncipes da Floresta	Morro do Salgueiro	Passeata nas Florestas da Bahia
União do Uruguai	Andaraí	Uma Excursão à Bahia
Mocidade Louca de S. Cristóvão	São Cristóvão	Antiga Bahia
Lira do Amor	Bento Ribeiro	Orgia
Vizinha Faladeira	Saúde	Os Garimpeiros
Prazer da Serrinha	Madureira	Uma Corte Serrana
Paz e Amor	Bento Ribeiro	
É O Que Se Vê		

Fonte: Cabral (1996), p. 80-83.

Um dos mais importantes fatos de 1932, e de grande impacto na organização do carnaval das Escolas de Samba, foi a criação da União das Escolas de Samba do Brasil (UESB), sendo esta a primeira entidade de colegiado representativa das Escolas de Samba. Segundo ARAUJO (2003), a primeira reunião da entidade aconteceu na Rua do Rosário, nº 34, onde compareceram os representantes das Escolas de Samba Estação Primeira de Mangueira, Prazer da Serrinha e Escola Rainha das Pretas. Já em seu ano de fundação, inseriu alguns elementos importantes, como a elaboração de um regulamento que previa a obrigatoriedade de as Escolas de Samba trazerem componentes fixos, como a ala das baianas, e a proibição de instrumentos de sopro na bateria. Outro feito importante da entidade foi reivindicar a oficialização dos desfiles carnavalescos pelo poder público, representado pela Prefeitura do Distrito Federal.

Em 1934, devido à grande influência da opinião pública e do momento político de então¹⁹, a UESB instruiu suas escolas filiadas a inserir enredos com temas de interesse nacional, preferencialmente de cunho patriótico, a fim de contribuir para a formação de uma identidade nacional, visto que se compreendiam os desfiles carnavalescos praticados pelas Escolas de Samba como o grande elemento cultural de identidade genuinamente brasileira. Tal instrução vigorou já no ano seguinte, 1935, oficializada pelo Prefeito Pedro Ernesto Baptista. Em 1939, a entidade modificou sua alcunha de UESB para UGESB, passando a chamar-se União Geral das Escolas de Samba do Brasil.

Como diversos pesquisadores do carnaval carioca apontam, muitas desavenças ocorreram ao longo da história dos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, várias delas por questionamento dos resultados dos campeonatos ou mesmo pela forma como os desfiles eram organizados. A primeira grande cisão na entidade vai ocorrer em 1946, quando na gestão do presidente Heitor Servan de Carvalho, por conta de a UGESB apoiar o desfile patrocinado pelo jornal do Partido Comunista, *Tribuna Popular*, gerando grande desconforto na época. O presidente acabou sendo acusado de comunista por dirigentes de algumas das Escolas associadas, criando um grande mal-estar na entidade (FERNANDES, 2001), que culminou com o desligamento de algumas

¹⁹ Em 1934 o Brasil vive um momento de fortalecimento do ideal nacional desenvolvimentista empreendido pelo governo Getúlio Vargas que está no auge do momento político conhecido como Era Vargas.

delas e, no ano seguinte, com a formação da entidade Federação Brasileira das Escolas de Samba - FBES²⁰.

A FBES surge ligada aos setores mais conservadores da política carioca, que não viam com bons olhos a ligação que a entidade maior do carnaval - UGESB - com os comunistas do jornal Tribuna Popular, do PCB (FERNANDES, 2001). Nessa época, o direito de acessar as verbas públicas de subvenção da prefeitura era só para as consideradas oficiais, quer sejam, as Escolas de Samba filiadas à UGES, até que, no carnaval de 1946, o então prefeito do Rio de Janeiro, Mendes de Moraes, resolve estender a subvenção às duas entidades.

O que podemos perceber é que as Escolas de Samba, após terem conseguido a oficialização de seu carnaval, já haviam caído nas graças do povo e das classes políticas, consideradas como a cultura genuína que retrata a pretendida identidade nacional, a legítima cultura brasileira, que vai trazer inspiração política tanto para os blocos (políticos) conservadores quanto para os progressistas. Ao mesmo tempo, mantinham certa independência frente ao Estado, como Fernandes (2001) faz questão de apontar no trabalho intitulado “Escolas de Samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados”:

A ideia de que a oficialização dos desfiles das escolas de samba correspondeu à sujeição política imediata e automática dos sambistas ao Estado só se sustenta com a apropriação parcial e viciada dos registros históricos conhecidos. Pelo menos até 1947, incluindo obviamente o período da ditadura estadonovista, não encontramos elementos que permitam concluir que, depois da oficialização, tenha havido uma intervenção ou domínio mais sistemático sobre as escolas de samba. Muito pelo contrário, elas seguiram se organizando de modo suficientemente autônomo para inclusive se alinharem com o Partido Comunista, motivo para que o general Dutra viesse a tomar medidas realmente intervencionistas, embora pelo menos uma delas, a obrigatoriedade dos temas nacionais, tenha apenas sido uma ratificação de uma decisão tomada e cumprida pelos sambistas havia mais de uma década. É claro que isto não significa dizer que entre os sambistas não existiam aqueles que fizessem alianças com políticos e políticas populistas, que as escolas de samba ficaram imunes às redes clientelistas de sustentação de políticos conservadores, ou que não houve ambiguidades e contradições no transcorrer do processo (p. 94).

²⁰ A Federação Brasileira de Escolas de Samba - FBES foi uma entidade representativa das escolas de samba cariocas, criada em 2 de janeiro de 1947, e que durou até 1952, quando fundiu-se à sua rival, a União Geral das Escolas de Samba do Brasil, para dar origem à AESCRJ. A FBES organizou os desfiles de 1949 a 1951, quando havia mais de um desfile de escolas de samba na cidade do Rio de Janeiro.

Este desacordo, que culmina na criação da FBES em 1947, cria no recente carnaval das Escolas de Samba da cidade do Rio de Janeiro um momento único em sua história, quando duas entidades vão disputar a organização do carnaval. Como veremos à frente, a presença de mais de uma instituição concomitantemente na organização desse evento não é algo raro, muito pelo contrário. Mas a questão aqui é que ambas as instituições (UGESB e FBES) se propõem a organizar o carnaval das Escolas de Samba no mesmo nível e não em divisões diferentes.

Já em 1948, com o PCB na ilegalidade, a UGESB deixa de receber subvenção da prefeitura da cidade. Devido a isso, muitas das agremiações se desfiliaram dela, migrando para a FBES. Porém, a ascensão desta última como a entidade representativa principal das Escolas de Samba não ocorre devido a fatores políticos internos da Entidade. Um dos fatos mais significativos é a candidatura de Irênio Delgado para presidente da Instituição, figura que era ligada à Escola de Samba da Serrinha de Madureira, futura Império Serrano²¹, o que não agrada a outras agremiações, como a Portela e a Mangueira, que temiam o favorecimento da escola da Serrinha. Então, muitas agremiações passam a alternar entre a entidade UGESB e a UCES²² acabando com os planos de exclusividade da FEBES. A UCES foi uma nova entidade criada para obter a subvenção da prefeitura, negada à UGESB por suas ligações com o PCB.

Este cenário instável na organização do carnaval carioca vai se encaminhar até 1952, com o fim do mandato de Irênio Delgado à frente da FBES, quando ocorre também a parceria entre a UGESB e FBES para organizarem, em conjunto, o carnaval daquele ano. A partir desta parceria, as duas entidades se fundem, formando a Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro (AESCRJ), entidade citada no início

²¹Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano é uma das mais tradicionais Escolas de Samba da cidade do Rio de Janeiro, que foi campeã do Grupo Especial por nove vezes (1948, 1949, 1950, 1951, 1955, 1956, 1960, 1972, 1982); do grupo de acesso 3 vezes (1998, 2000, 2008) e 10 vezes vice-campeã (1953, 1954, 1957, 1958, 1962, 1965, 1967, 1968, 1973 e 1984). Mesmo estando hoje em dia (2015) no Grupo de acesso (Série A), a Império Serrano ainda tem uma das maiores torcidas do carnaval carioca.

²²A União Cívica das Escolas de Samba (UCES) foi uma entidade representativa das escolas de samba cariocas, que organizou um dos desfiles oficiais do Carnaval de 1950. Teve entre suas filiadas, em 1950, a Mangueira e a Portela, que se recusavam a participar do desfile da FBES, presidida por um simpatizante do Império Serrano, mas que também não podiam se filiar à UGESB, pois esta estava sendo boicotada pela Prefeitura, que se recusava a mandar verbas para suas filiadas.

deste trabalho, que se constitui hoje como a mais antiga entidade em atividade do carnaval carioca, com 63 anos de fundação.

A Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro, localizada no bairro Méier, zona norte da capital fluminense, organiza todos os desfiles carnavalescos da cidade até o ano de 1984, quando houve a primeira cisão. Inseriu na dinâmica dos desfiles a separação por grupos com ascensão e rebaixamento, formando um primeiro grupo e divisões de acesso. Durante esses 32 anos, tendo organizado os desfiles do primeiro ao último grupo do carnaval carioca, contou, no ano de 1984, com 52 escolas de samba filiadas.

Como é possível acompanhar no quadro a seguir, retirado do artigo “Vida e morte das pequenas escolas de samba” (ARAUJO, 2009), de 1960 a 1978 as escolas de samba cariocas estavam divididas em apenas três grupos (1, 2 e 3), em escala descendente de antiguidade, tradição e excelência de desfile, reunido de 40 a 50 escolas. A partir de 1979, a denominação muda e o universo crescem; agora são quatro grupos, denominados 1A, 1B, 2A e 2B. Seguindo a mesma lógica, o número de escolas se mantém, apenas mais bem divididas. Em 1989 aparece pela primeira vez a denominação “Grupos de Acesso” para indicar aquelas agremiações “recém-formadas, aspirantes a participarem oficialmente dos desfiles” (*Ibidem*).

Quadro 11

Evolução da nomenclatura hierárquica e número de escolas.

QUADRO 02 – Evolução da nomenclatura hierárquica e número de escolas							
ANO	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3				TOTAL
1960	12	19	17				48
1962	10	15	25				50
1964	10	13	28				51
1966	10	15	28				53
1968	10	14	22				46
1970	10	16	16				42
1972	12	17	11				40
1974	10	16	18				44
1976	14	20	10				44
1978	10	16	18				44
	Grupo 1A	Grupo 1B	Grupo 2A	Grupo 2B			
1979	8	8	14	14			44
1982	12	12	12	8			44
1984	14	12	11	6			43
1986	15	9	12	9			45
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Acesso		
1987	12	9	12	10			43
1989	18	10	11	7	9		55
	Especial	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Acesso		
1990	16	10	12	10	9		57
1994	16	16	12	12	3		59
	Especial	Acesso A	Acesso B	Acesso C	Acesso D	Acesso E	
1996	18	10	12	12	12	6	70
2004	14	12	12	12	12	10	72
2005	14	13	12	14	14	08	75
2006	12	12	13	14	14	06	71
2007	12	12	12	14	14	07	71
2008	12	12	12	14	14	10	74
	Especial	Acesso	RJ 1	RJ 2	RJ 3	RJ 4	
2009	12	10	13	14	14	08	71

Fonte: Araujo, 2009.

Voltando a 1984, este ano marcou profundamente a AESCRJ, pois foi quando o governador Leonel de Moura Brizola²³ entregou para a cidade do Rio de Janeiro a sua

²³ Leonel de Moura Brizola (Carazinho, 22 de janeiro de 1922 — Rio de Janeiro, 21 de junho de 2004) foi engenheiro civil e político brasileiro. Lançado na vida pública por Getúlio Vargas, foi o único político eleito pelo povo para governar dois estados diferentes (Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) em toda a história do Brasil. Exerceu também a presidência de honra da Internacional Socialista. Entre suas principais obras estão a construção de mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e a Construção da Avenida de Desfiles Carnavalescos Darcy Ribeiro (Sambódromo do Rio de Janeiro).

passarela de desfiles carnavalescos, o Sambódromo²⁴, localizado na Avenida Marquês de Sapucaí, que trouxe uma série de benefícios para as escolas de samba, não ficando mais estas à mercê de uma estrutura física alternativa.

Imagem 2

Inauguração do Sambódromo em 1984, durante o governo Brizola



Foto: Danilo Paixão / Agência O DIA

Porém, o fato que abala profundamente a AESCRJ nesse ano foi a cisão que ocorreu logo após o grande sucesso dos desfiles na nova passarela do carnaval, quando um grupo composto por 10 das principais escolas de samba do 1º Grupo se reúne, em 24 de julho, e resolve deixar a entidade para fundar a Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA). Esta foi apenas a primeira cisão na AESCRJ, tendo ocorrido, em seguida, mais uma tentativa de cisão fracassada: em 1995, escolas do grupo de acesso A buscaram criar uma Liga Independente nos moldes da LIESA; porém, no ano seguinte, as escolas de samba insurgentes retornaram à AESCRJ, até que em 2008 ocorre uma nova cisão e, desta vez, as escolas do grupo de acesso A conseguem fundar a Liga das

²⁴Até 1983, os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro eram realizados em instalações provisórias. O órgão público responsável pelo turismo contratava, todos os anos, empresas especializadas na montagem e desmontagem de arquibancadas, o que, para a equipe de Brizola, encarecia o carnaval. Foi na intenção de gerar economia de gastos que nasceu a ideia de erguer o Sambódromo na Avenida Marquês de Sapucaí, que, assim como os CIEPs, tem a arquitetura elaborada por Oscar Niemeyer. Ele foi construído em tempo recorde (menos de 1 ano) no centro do Rio de Janeiro, junto à Praça Onze.

Escolas de Samba do Grupo de Acesso (LESGA), que em 2010 vai ter o acréscimo do acesso B, que, também descontente, desfilou-se da AESCRJ, restando na mesma apenas os grupos de acesso C, D e E.²⁵

3.4 AS ESCOLAS DE SAMBA DE PERIFERIA E A PERIFERIA DAS ESCOLAS DE SAMBA

A partir do que foi discutido até então, podemos perceber que as escolas de samba, de maneira majoritária, se fundam em zonas periféricas da cidade do Rio de Janeiro e mesmo nas cidades ao redor da capital fluminense. Sejam em morros, bairros de operários ou mesmo na periferia da zona norte e zona oeste carioca, este é o território corriqueiramente ocupado por tais entidades. O carnaval que é realizado pelas escolas de samba foi construído majoritariamente a partir da apropriação e resignificação cultural pela população negra e pobre residente nesses territórios. Por conta disso, buscaremos compreender o espaço da escola de samba não só como espaço do carnaval, mas também como lugar da comunidade, território de diversas interações. Assim, somamo-nos a Leite (1991), que buscou caracterizar certos territórios como espaços de ocupação interacional:

Têm como características principais o fato de serem locais de encontro e troca, nem sempre fixos, permeados por códigos simbólicos de pertencimento, que os diferenciam dos demais. Não se baseiam no parentesco consanguíneo, mas não o excluí. Acontecem a partir de um encontro marcado, com hora, local e data. Instituem certos tipos de prática: o comércio em mercados, praças e esquinas; o lazer em bares, galerias, praças, esquinas e clubes; a religião em igrejas, centros e terreiros; a política, em livrarias especializadas, reuniões em locais diversos (p. 42).

Nesse sentido, interpretamos a circunscrição do lugar ocupado pelas escolas de samba a partir da noção de território. Essa noção é aqui compreendida como local para a realização de fazeres simbólicos e culturais de um grupo específico, este que possibilita o compartilhamento de valores, códigos de pertencimento simbólico e juntamente consigo constrói uma dimensão identitária. Um espaço que constrói identidades balizadas na relação entre os sujeitos que habitam este, como podemos ver a partir de Neto (2013):

²⁵ Para explicitar mais detalhadamente a estrutura contemporânea do carnaval da cidade do Rio de Janeiro ver **ANEXO 5**.

As condições que constroem a distinção entre os membros de uma coletividade territorial e os outros, que a ela não pertencem, aparecem também em Raffestin (1988, p. 265, tradução nossa), ao definir a territorialidade humana como o “(...) conjunto de relações mantidas pelo homem, enquanto pertencentes a uma sociedade [coletividade, segundo Raffestin, 1986], com a exterioridade e a alteridade com a ajuda de mediadores ou instrumentos (...)”. Portanto, “falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite (...)” que pode ser expressa pela “(...) relação que um grupo mantém com uma porção do espaço”, gerando uma delimitação, que, por sua vez, significa “manifestar um poder numa área precisa” (RAFFESTIN, 1993 [1980], p. 153). Contudo, o autor adverte que delimitar (marcar, cercar - arremata o autor) parcelas não é uma simples relação com o território, pressupondo uma relação triangular, pois, “a relação com o território é uma relação que mediatiza em seguida as relações com os homens, com os outros” (...). (p.26)

Entendemos assim território como uma porção de espaço que se estrutura para além do campo geográfico físico, necessita deste, mas, vai além, construindo um grande campo simbólico de signos que produzem pertencimento, uma identidade coletiva dos que deste se associa.

(...) o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um *domínio* ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva (HAESBAERT, 1997, p. 41).

Assim nos assemelhamos a ideia construída por Leite (1991), em sua pesquisa, nas relações entre a territorialidade e os processos de formação identitária, em que este visa identificar alguns territórios negros:

Vamos observar alguns pontos em comum, que colaboram com a construção da noção genérica de território negro. Ao se instalarem num espaço determinado, indivíduos e grupos, parentes ou não, singularizam-se e elaboram uma experiência compartilhada, diferenciada das demais. Em ambos os casos, a dimensão espacial inclui uma base geográfica e um universo simbólico. Surgem no contexto de alteridade mais amplo. BANDEIRA, por exemplo, afirma que é a sociedade "branca" mais ampla que constitui e institui esses tipos de coletividades. Para SODRÉ, a territorialidade, como um tipo de relação, envolve a noção de forma social, permite também apreender um estilo de vida, uma identidade propiciada por uma resistência positiva. E só é inteligível como um princípio de coexistência na diversidade. Lembra-nos que ESPAÇO, em grego TOPOS, quer dizer LUGAR MARCADO. Para ele, a ideia de território coloca, sem dúvida, a questão da identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com os outros (p. 42).

Demonstrando as relações entre a territorialidade e a questão da identidade, Velloso (1990), em estudo sobre as tias baianas no Rio de Janeiro, explicita a importância da ocupação de espaços públicos para grupos marginalizados em busca de visibilidade:

Associação entre espaço e identidade cultural não foi apenas uma elaboração ideológica da ordem dominante, servindo também de referência básica aos grupos marginalizados. Brigando pelo espaço, esses grupos, na realidade, estavam brigando para terem reconhecida a própria existência. A territorialização aponta para a especificidade, revelando como o homem entra em ação com o meio imprimindo nele suas marcas. Assim, a ideia de território está estreitamente ligada à questão da identidade. Demarcando um espaço, o grupo está estabelecendo a sua diferença em relação aos outros (Sodré, 1988). É a marca da propriedade, aqui no sentido original do termo, ou seja, do que é próprio e específico em relação ao conjunto (p. 1).

É com base nessas considerações acerca da noção de territorialidade, que o presente trabalho enxerga tal local periférico articulado pelas escolas de samba enquanto um forte território negro se articulando enquanto local de socialização, suporte, lazer e identificação de uma parcela da população jovem da periferia da cidade do Rio de Janeiro. Na busca de questionar este perfil de jovens pobres e de periferia que circulam pelo território das escolas de samba, é que o universo escolhido para o trabalho de campo desta pesquisa é o que podemos chamar de a *periferia* das escolas de samba, pois as escolas escolhidas para integrar o universo desta pesquisa são as agremiações carnavalescas filiadas a AESCRJ. Escolas que fazem parte das castas economicamente mais baixas do carnaval carioca. Isto porque as agremiações filiadas à AESCRJ são as que têm poder aquisitivo muito inferior ao das escolas de samba do Grupo Especial (LIESA) e do de Acesso 1 (LESGA, atual LIERJ).

A título de curiosidade, para exemplificar a discrepância entre o primeiro grupo que compõe a LIESA e escolas do acesso filiadas a AESCRJ, a partir dos dados levantados pelo trabalho de ARAUJO (2009) mostram que todas as 12 escolas que desfilaram no Grupo Especial no ano de 2009 receberam, cada uma de subvenção da Prefeitura, a quantia de R\$ 1 milhão de reais, fora as verbas de patrocínio, direito de imagem e demais receitas provenientes de doação. Por sua vez, todas as 49 escolas filiadas à AESCRJ receberam coletivamente o valor total de R\$ 1,5 milhões de reais de subvenção, uma média de R\$:30.600,00 por escola, quantia esta que representa muitas vezes o único acesso à renda de muitas dessas agremiações possuem por ano. Possuindo

um poder de barganha para captar outras verbas muito menor que as primeiras, pela diferença de visibilidade social.

Como fica patente, o carnaval das escolas de samba, tal qual o conhecemos hoje, surge como uma expressão de resignificação cultural da periferia e das camadas populares acerca das folias elitizadas da sociedade dominante, sendo uma forma do povo, principalmente negro e pobre, expressar sua cultura. Podemos, assim, perceber que sua incorporação constrói novos significados e também outras apropriações por esta sociedade, uma vez que as escolas de samba e sua estrutura organizativa crescem de tal forma que erigem suas elites; porém, e ao mesmo tempo, constroem outros espaços de segregação, formando novos guetos.

Assim, por meio deste trabalho questionamos as redes de relações que são construídas dentro desses territórios, descobrir quais aportes sociais surgem da experiência de vida dos sujeitos jovens na construção de suas identidades. Em especial, procuraremos entender o impacto da experiência de ser jovem, pobre, negro, de periferia e sambista na sua vida educacional, bem como de que modo a escola de samba se articula com os saberes produzidos por esses sujeitos e quais são os efeitos que tais saberes produzem em suas vidas.

CAPITULO IV -

4.1 METODOLOGIA

Minha ida ao campo foi de caráter exploratório, devido à pouca literatura e a base de dados praticamente inexistente sobre os aspectos que tento trabalhar aqui. Vale sempre destacar que as entrevistas apresentadas neste capítulo não possuem grau estatístico, devido às limitações do autor e ao tempo hábil para a construção do estudo. Entretanto, ainda que não estatísticos, podem constituir, em muitos casos, importantes indicadores de ampliação do campo de possibilidades do grupo social aqui visitado, na medida em que apontam para novas formas de situação e situação juvenis; busquei, assim, junto com meu orientador, captar alguns aspectos capazes de explicitar o cunho educativo das práticas que acontecem no interior das instituições em foco, segundo a experiência dos sujeitos entrevistados.

Foram aqui ouvidos alguns atores que ocupam variadas posições dentro da dinâmica das escolas de samba. As entrevistas foram por mim realizadas em ensaios, eventos dentro dessas escolas ou no espaço externo, fora da dinâmica delas, e em dia de desfile durante o carnaval, cujas opiniões e experiências colhidas foram imprescindíveis para a construção deste estudo e das hipóteses e achados aqui levantados²⁶.

Em média, as entrevistas demoraram de 30 a 40 minutos, quando a paciência e a gentileza dos entrevistados foram fundamentais. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, mas com o objetivo de captar experiências mais profundas e com maior pertencimento. Busquei, assim, sujeitos jovens e educadores que têm maior envolvimento com as escolas de samba, dentro de sua dinâmica, ocupando cargos ou posições de maior participação. Os familiares, apesar de fazerem parte da dinâmica das escolas de samba, foram escolhidos por terem seus familiares participando da dinâmica dessas escolas.

As dificuldades encontradas no campo foram, em sua grande maioria, associadas às limitações de tempo e aos próprios limites da pesquisa, situação comum na construção de trabalhos acadêmicos de mestrado.

Os entrevistados estão aqui separados em três grupos: jovens sambistas, familiares e educadores. O grupo de jovens é subdividido em 3 estratos: 18 a 21 anos, 22 a 25 anos, 26 a 29 anos, na expectativa de captar divergências e conflitos, ao mesmo tempo que similitudes e convergências entre aqueles mais novos e os mais velhos. Assim, os dados se apresentam em alguns momentos subdivididos e em outros agrupados, de acordo com a necessidade que se julgou pertinente. O grupo de educadores foi assim nomeado devido ao entendimento apresentado ao longo deste trabalho sobre o fato de a escola de samba constituir espaço de construção e disseminação de conhecimentos; assim, achamos plausível nomear esses sujeitos que estão diretamente envolvidos com práticas de disseminação de conhecimentos de tal forma, uma vez que trabalham com a disseminação de saberes populares tanto de caráter lúdico/recreativo quanto com a história da comunidade, do país e com as grandes discussões públicas.

4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

²⁶ Segue nos anexos 1,2 e 3 os questionários bases das entrevistas.

Começo a análise apresentando o perfil de nossos entrevistados, ressaltando, mais uma vez, que, apesar de expostos em quadros e tabelas, os dados não possuem natureza estatística, representando apenas a amostra da pesquisa; a qual, por sua vez, pode oferecer alguns indicativos importantes no sentido de aprofundar o conhecimento acerca do foco deste estudo.

Foram entrevistados, no total, 18 sujeitos: 9 jovens sambistas, 5 familiares e 4 educadores. Como pode ser visto nos quadros a seguir, a maioria é do sexo masculino; apenas entre os familiares prevalecem as mulheres.

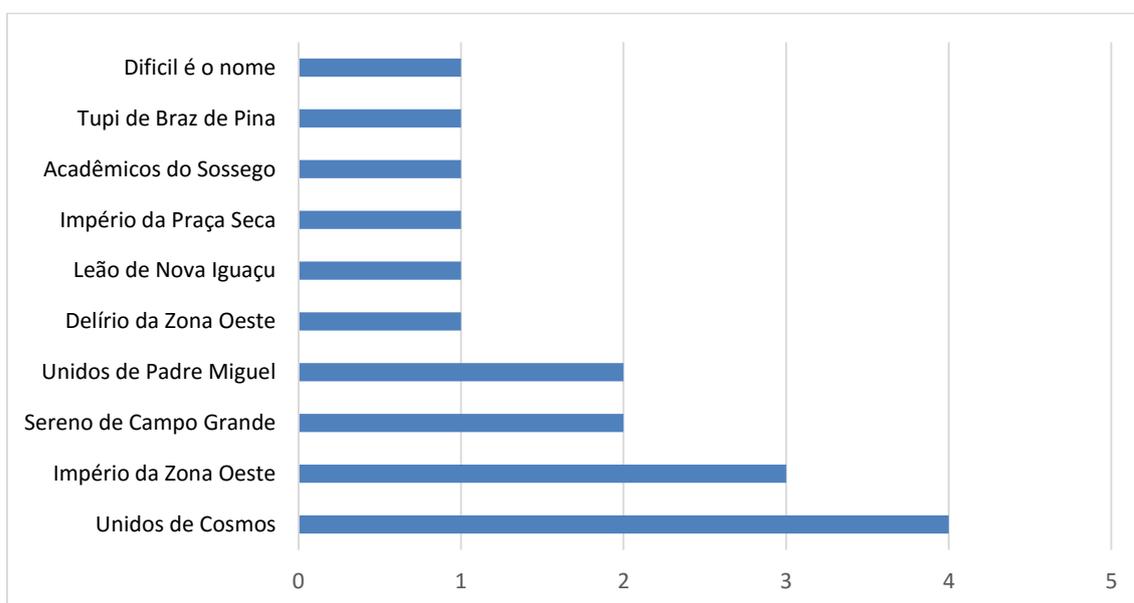
Quadro 12
Sexo dos entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

Quando questionados acerca de quais escolas de samba faziam parte, os entrevistados elencaram as descritas no quadro seguinte, cujas participações se repetem no mesmo território em muitos casos. Assim, nota-se que a maioria delas está localizada na Zona Oeste²⁷, fato este que se explica por conta de minhas redes de relações se darem por esta parte da cidade do Rio de Janeiro, na qual residi durante toda a minha vida e onde a maioria de meus passos no território das escolas de samba se deu. Os dados agrupam todos os 18 entrevistados, tendo em vista que tal agrupamento não interfere na análise. Como se vê, a maioria dos atores ouvidos (11) é das quatro últimas escolas elencadas, em as quais a Unidos de Cosmos é a mais recorrente.

Quadro 13
Escolas de samba mencionadas



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto à idade, dos 9 jovens sambistas, 3 têm entre 18 e 21 anos, 3 entre 22 e 25 anos e 3 de 26 a 29 anos; os 5 familiares têm entre 32 a 50 anos e os 4 educadores possuem idade entre 34 a 55 anos.

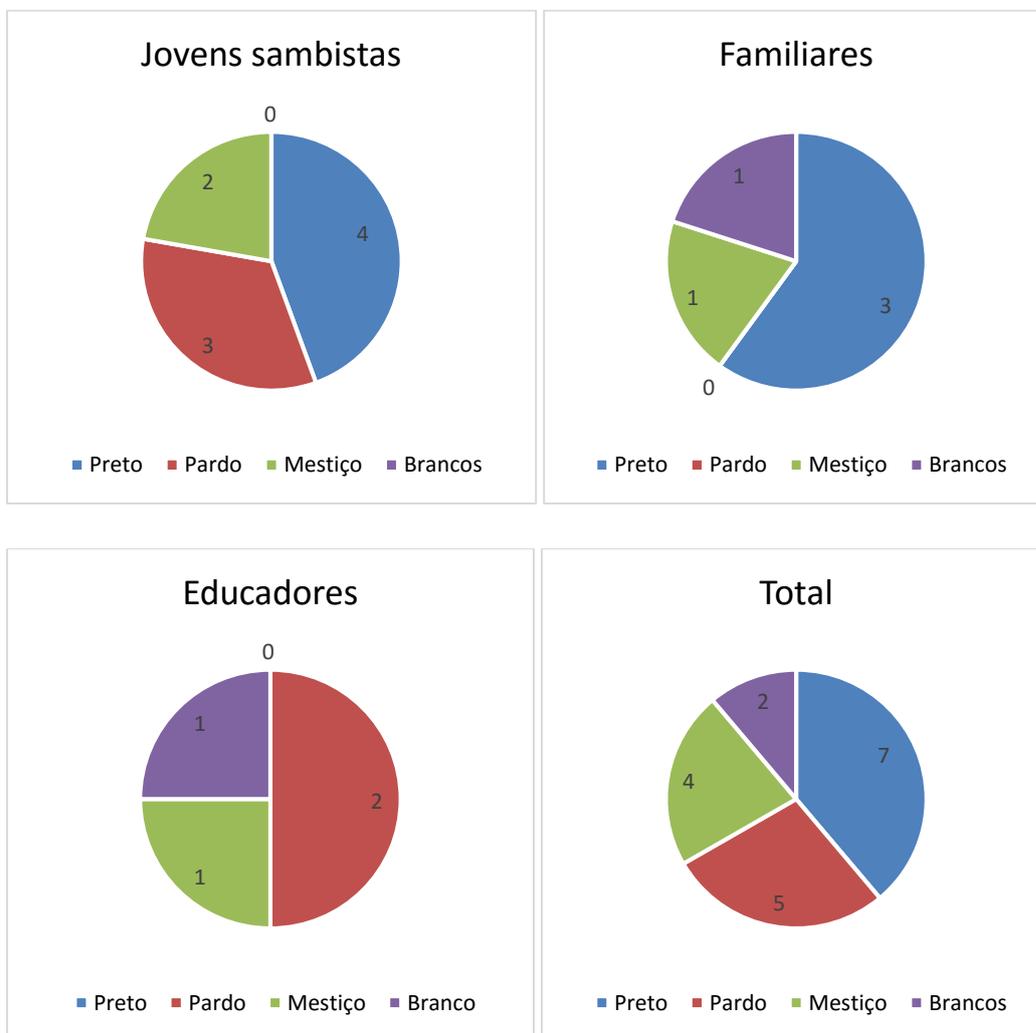
Questionados sobre a sua cor de forma aberta, a grande maioria (12) declarou ser preta ou parda, dado que, embora não tenha grau estatístico, reafirma a tendência de a

²⁷ A Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro é composta, em sua grande parte, por periferias urbanas e áreas de práticas urbanas e rurais. Seus residentes costumam ser das classes sociais de menor poder aquisitivo, sendo esta a parte mais distante do Centro da cidade, cujo meio principal de acesso é o trem Santa Cruz-Central.

população negra ocupar em maior número as escolas de samba ao longo da história, visto serem estas um lugar de culto e resistência cultural daqueles sujeitos.

Quadro 14

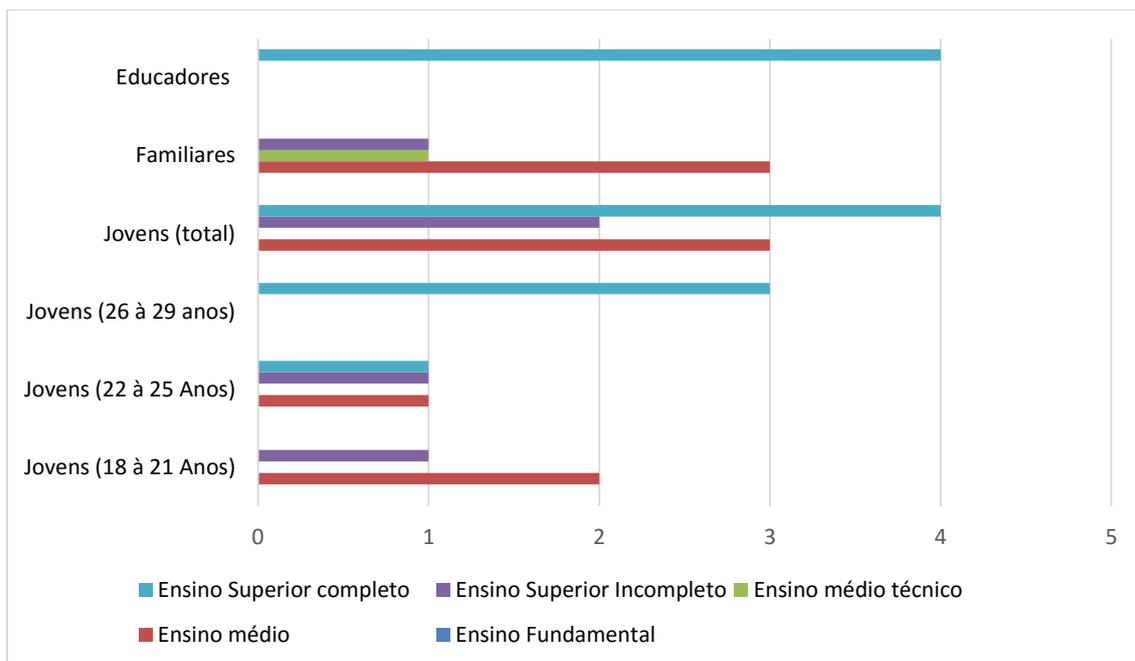
Cor



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto à escolaridade, percebemos que esta é elevada entre os sujeitos da pesquisa, principalmente entre os educadores, uma vez que todos possuem nível superior; entre os jovens, vemos que a maioria ou está cursando o ensino superior ou já o cursou, sendo que somente 1/3 dos entrevistados possui apenas o ensino médio. Note-se que ninguém possui somente o ensino fundamental.

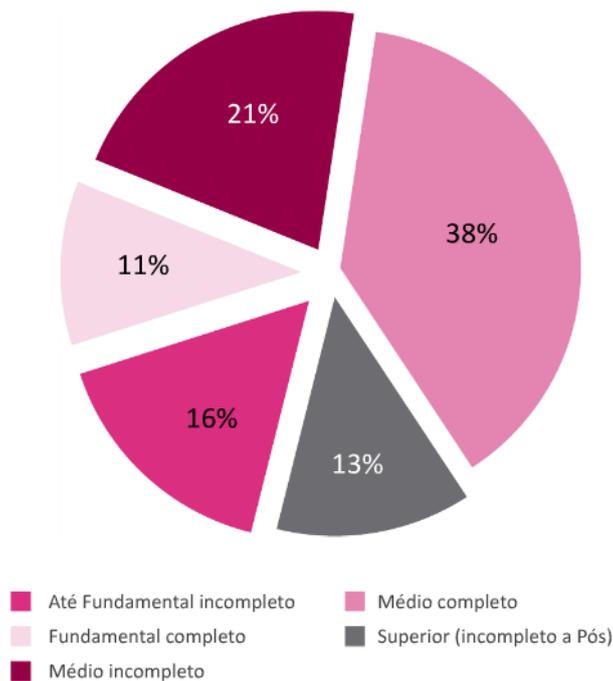
Quadro 15 – Escolaridade



Fonte: Elaboração do autor.

Entre os jovens, vemos que a maioria dos entrevistados ou está cursando o ensino superior ou já o cursou; apenas 3 dos 9 entrevistados possuem somente o ensino médio, o que julgo não condizer com a realidade dos jovens que frequentam tal espaço, ou mesmo dos jovens de periferia brasileiros, constituindo-se, portanto, um dado que flutua apenas em nosso universo pesquisado. Prova disso é o quadro da pesquisa Agenda Juventude Brasileira, reproduzido a seguir, que traz uma média calculada sobre os dados da PNAD 2012, em que vemos como a escolaridade da juventude brasileira se encontra mais precisamente: 38% com ensino médio completo e 21% incompleto (perfazendo 61% nessa etapa), e apenas 13% com ensino superior completo, incompleto ou com alguma pós-graduação.

Quadro 16 **Escolaridade**

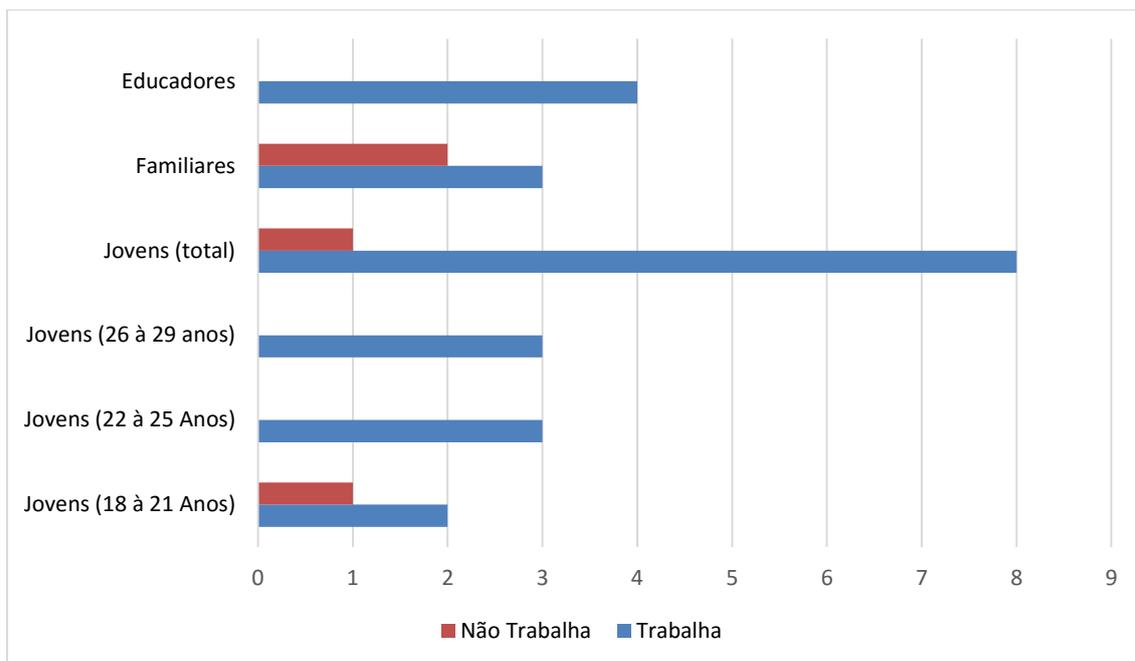


Fonte: Agenda Juventude Brasil (2013).

Com relação às experiências de trabalho, os sujeitos entrevistados, na sua maioria, afirmam trabalhar no momento. Apenas 3 alegam não trabalhar, sendo que estes, ao serem questionados se já tiveram alguma experiência remunerada, foram unânimes ao dizer que sim, em algum momento de suas vidas.

Quadro 17

Situação de trabalho

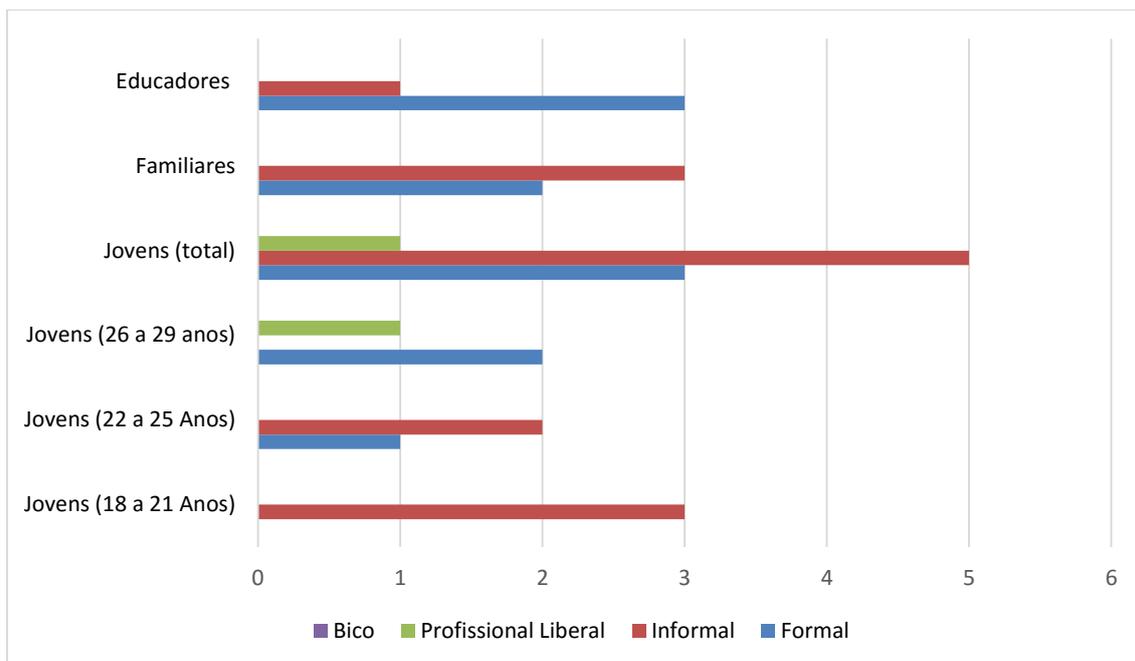


Fonte: Elaboração do autor.

Quanto aos vínculos de trabalho, podemos notar que a informalidade é uma constante em todos os grupos, exceto entre os educadores, grupo em que, como vimos, todos têm o ensino superior. É também entre os jovens de 26 a 29 anos que os vínculos formais são o indicativo mais recorrente, sendo que, a exemplo dos educadores, todos possuem o ensino superior completo.

Quadro 18

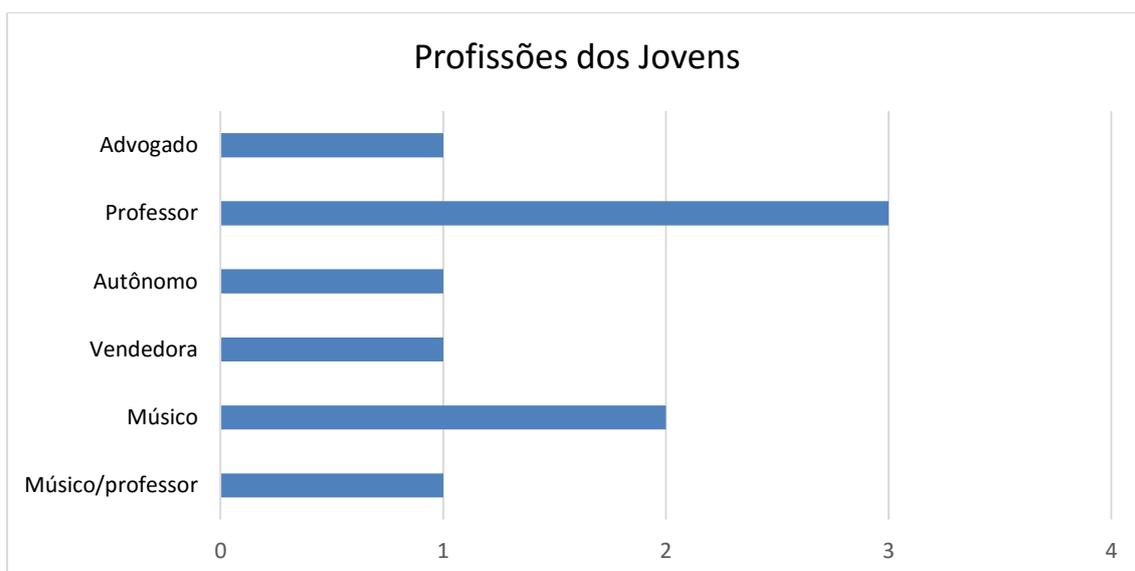
Tabela de último tipo de vínculo de trabalho

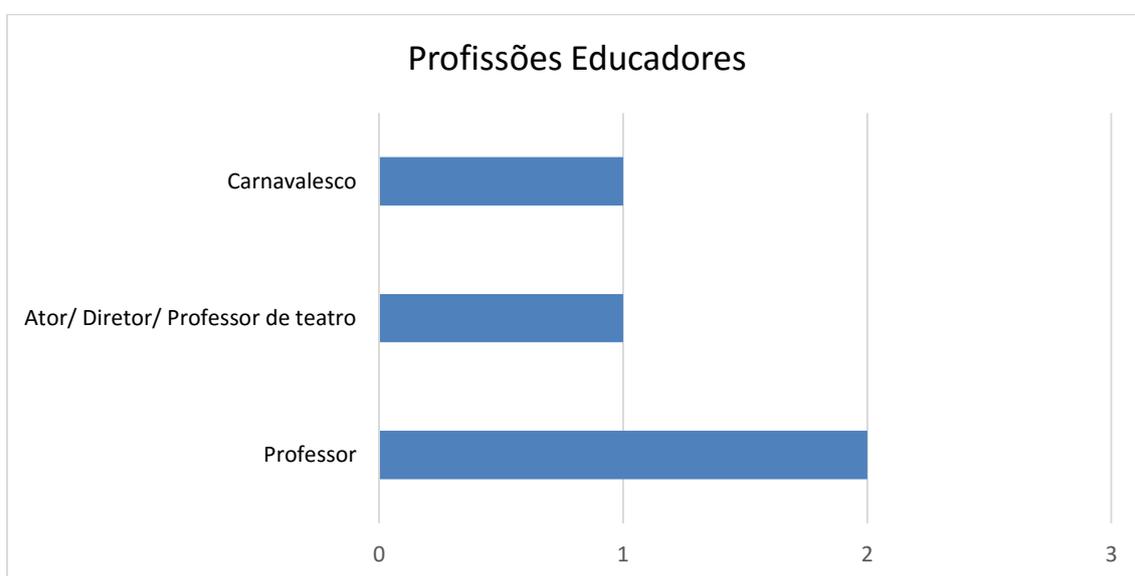
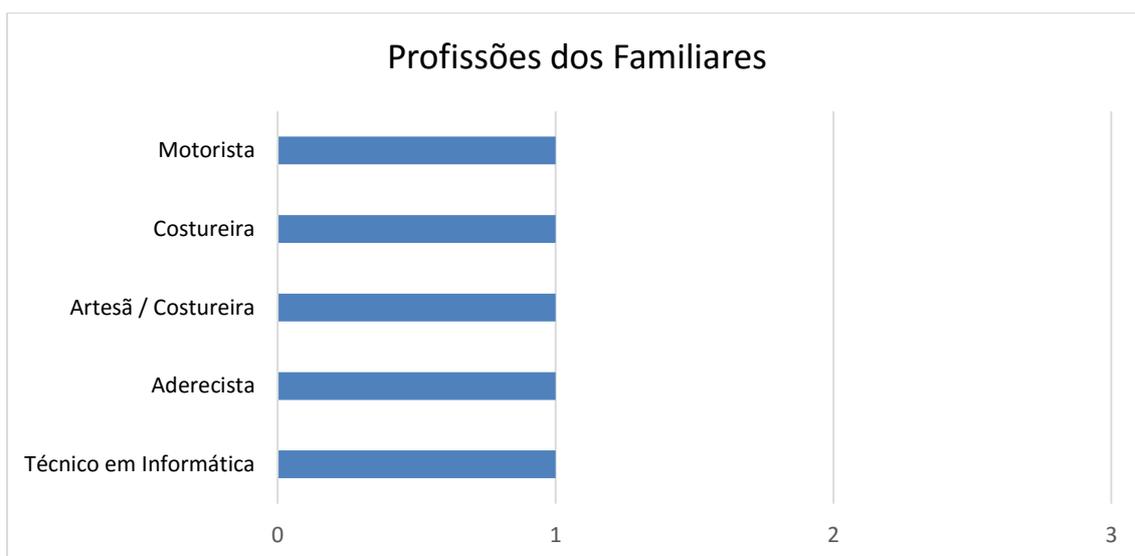


Fonte: Elaboração do autor.

A seguir estão listadas as atividades profissionais declaradas, apresentadas por grupos. Entre os jovens, vemos que as de professor e músico são as mais recorrentes. Entre os familiares, três (3) deles desenvolvem atividades ligadas diretamente ao fazer das escolas de samba, tais como as de costureira, artesã e aderecista. Já entre os educadores, 3 também são professores e apenas um é carnavalesco.

Quadro 19

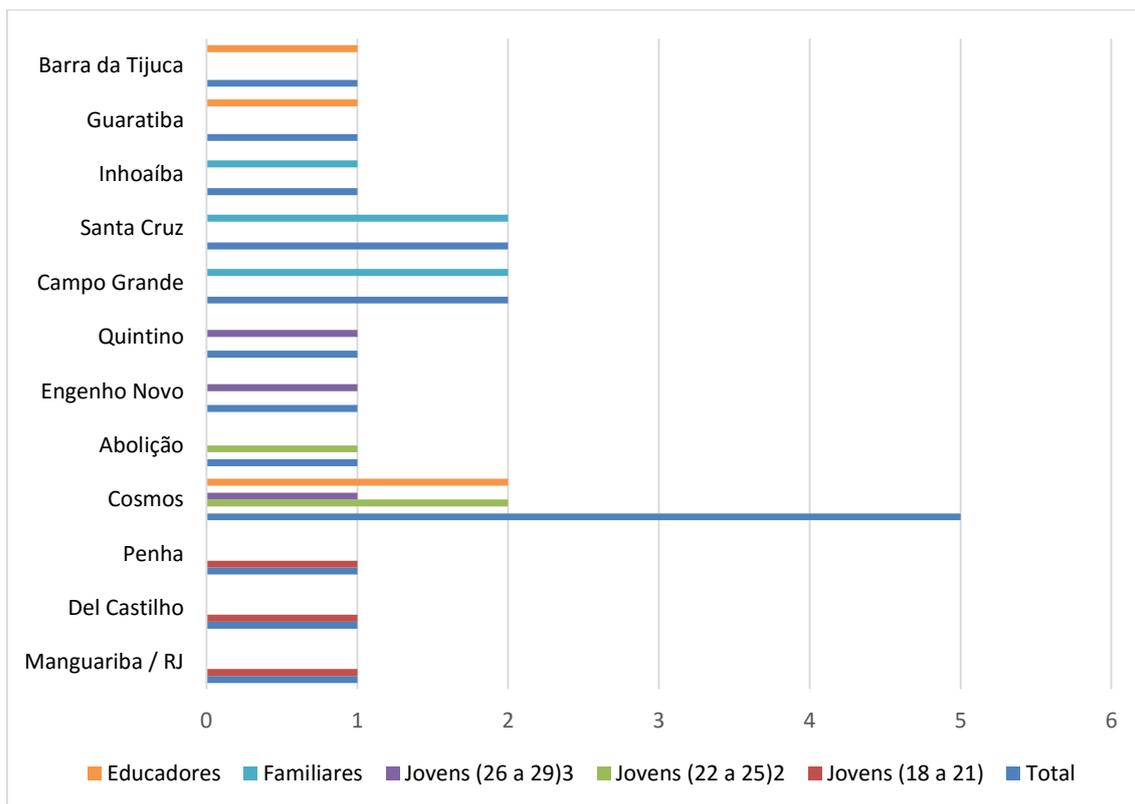




Fonte: Elaboração do autor.

Nas duas tabelas seguintes podemos ver os bairros onde residem os entrevistados e seus municípios de origem. A primeira ilustra o que foi dito anteriormente sobre a grande maioria dos entrevistados, que declara residir na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e a segunda aponta que 16 deles também nasceram nesta cidade.

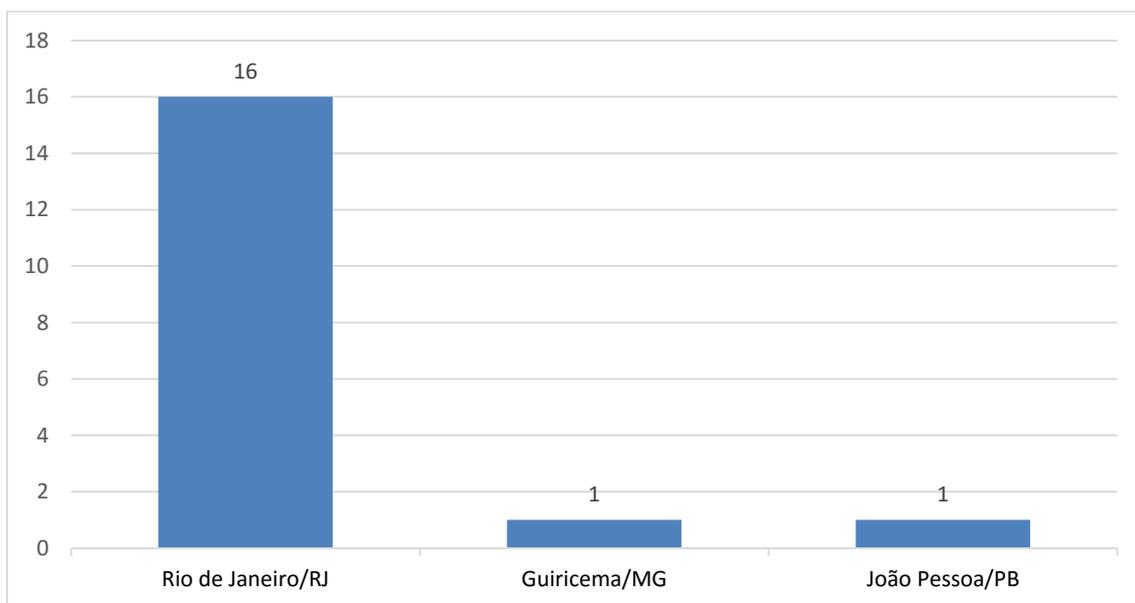
Quadro 20
Local de moradia



Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 21

Local de nascimento (Município)

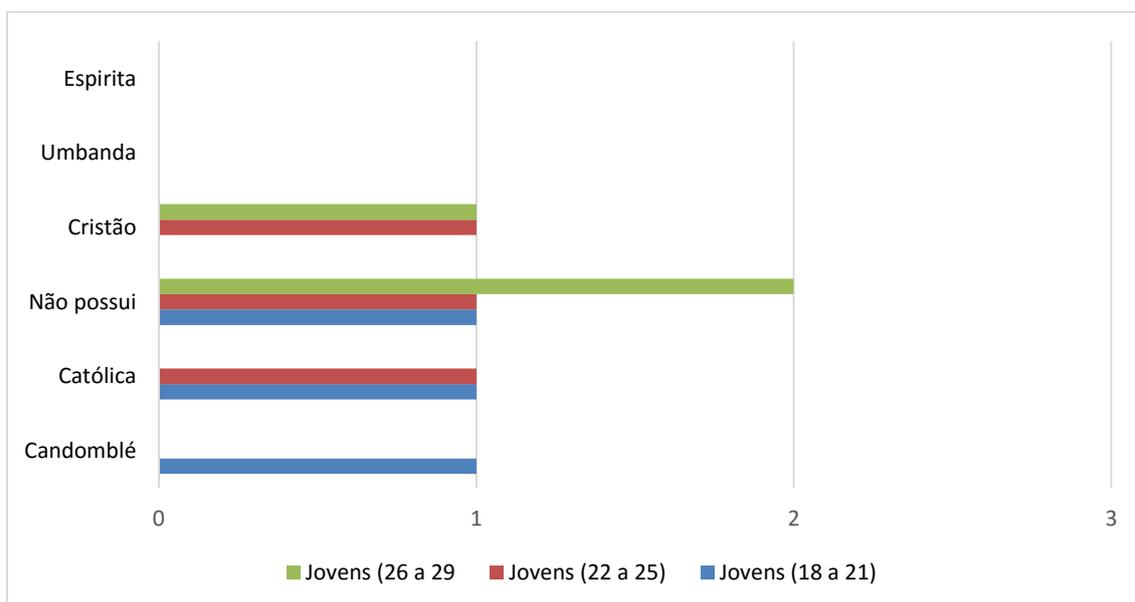


Fonte: Elaboração do autor.

No que diz respeito à religião, os sujeitos da pesquisa foram diversos em suas respostas, o que nos permitiu elaborar 2 quadros. No primeiro, vemos os jovens separados por grupos etários, sendo que muitos declaram não possuir religião, principalmente os jovens mais velhos. As religiões de matriz africana aparecem com muito pouca expressão, com apenas um jovem afirmando ser candomblecista. Outro dado interessante é que dois jovens, entre todos os entrevistados, declaram-se cristãos, situação esta, na contramão do que é comumente dito sobre transitar pelo espaço da escola de samba, espaço este muitas vezes associado a práticas não aceitas principalmente pelas igrejas neopentecostais; vale destacar que tal dado é muito instigante e demanda uma análise mais aprofundada em estudos posteriores, a fim de averiguar quais as circunstâncias que explicam a aparente contradição. No geral, e como aponta o segundo quadro, 1/3 dos pesquisados declara não ter religião e, no que pese a maioria do povo brasileiro declarar-se católica, apenas 3 sujeitos da pesquisa assim se reconhecem

Quadro 22

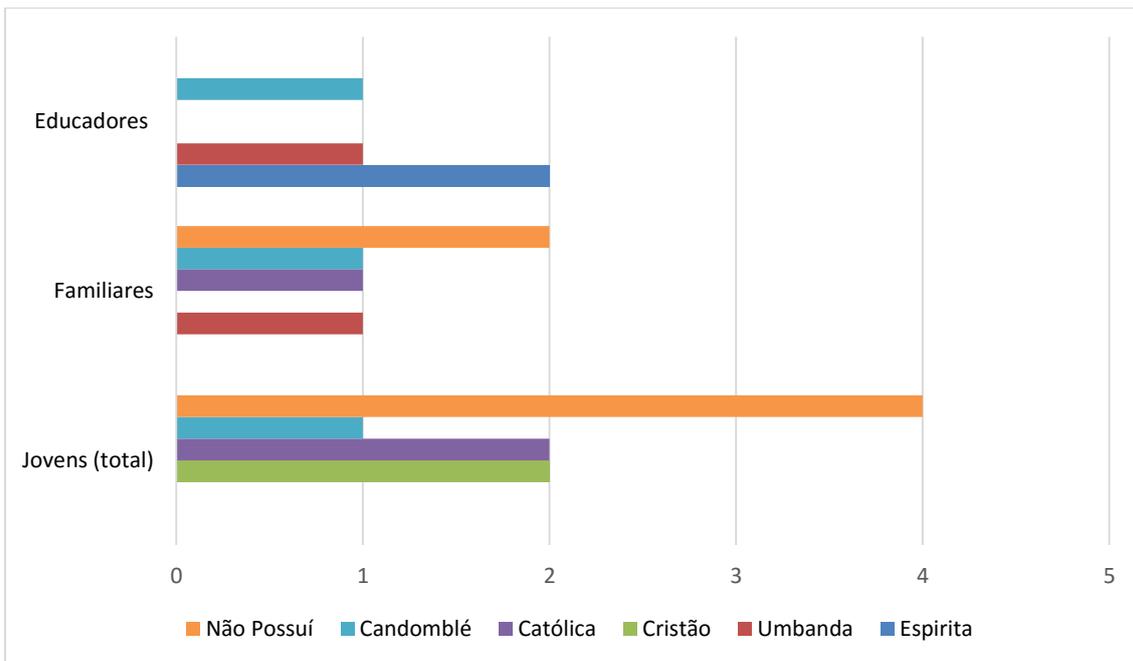
Religião dos jovens entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 23

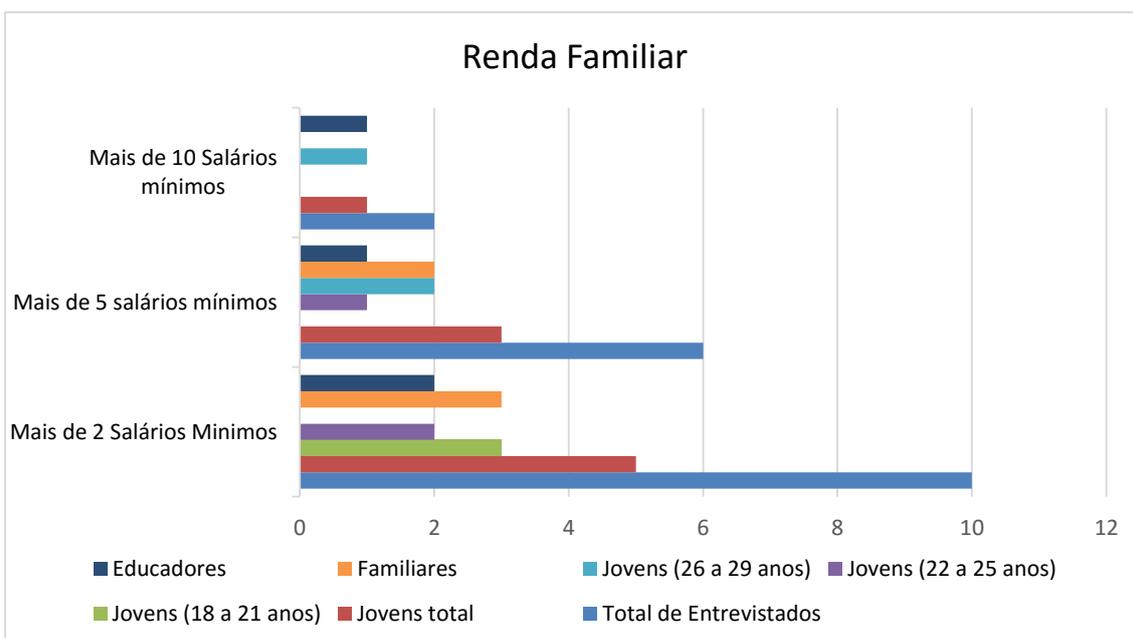
Religião de todos os entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

O quadro seguinte explicita a renda familiar dos entrevistados. Podemos perceber que, no total, a maioria (10) possui renda familiar de 2 a 5 salários mínimos; outra informação interessante deste quadro é que na medida em que os jovens ficam mais velhos, atingem uma renda mais alta.

Quadro 24
Renda familiar dos entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

4.3 CAMPO DA PESQUISA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Nesta seção serão analisadas as perguntas abertas feitas diretamente aos sujeitos com o objetivo de entender como se constrói sua experiência de participação na escola de samba. Mais especificamente, buscamos perceber, entre outros aspectos, a ocorrência de práticas de aprendizagem nesse espaço, de que forma elas são percebidas pelos sujeitos e quais os seus efeitos em sua formação pessoal e na sua experiência escolar.

Inicialmente, os jovens foram questionados sobre o quanto a escola de samba representa em suas vidas, quando se buscou saber o grau de pertencimento deles a tal território, e como este influencia a sua existência. A maioria destacou a função de lugar de sociabilidade e lazer como a principal característica do espaço; a influência direta ou indireta em seu trabalho foi também apontada por alguns jovens, como podemos ver nas falas seguintes:

É uma coisa que eu não sei explicar, é minha paixão, minha raiz assim, porque eu nasci dentro do mundo do samba. Então para mim escola de samba é tudo, amo muito (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Representa mais um espaço de acesso a cultura, a diversidade, a diversão. Fatores que, no meu entendimento, servem para unir a comunidade e que também contribuem para a obtenção de laços de pertencimento dos moradores com o bairro, por meio da agremiação carnavalesca (Entrevista com jovem sambista, 23 anos).

A escola de samba representa praticamente 80% da minha vida; de um modo geral, influencia totalmente a minha vida, dentro do meu trabalho que eu tenho na Prefeitura, minhas relações sociais tanto dentro da escola como fora dela. Eu sou envolvido muito com escola de samba, tanto com a bateria e agora em outras áreas de atuação, como o barracão, direção de carnaval, harmonia e composição. Então, minhas relações sociais tanto dentro quanto fora do mundo do samba são totalmente influenciadas por conta de estar vivenciando muito mais a escola de samba; então meu leque de visibilidade e de trabalho aumentam muito (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

O mesmo questionamento foi feito aos educadores, que elencaram a questão da preservação cultural, o lazer e o trabalho como as principais dimensões, como é observado a seguir:

É um lugar de resistência cultural. De afirmação de uma cultura híbrida que herdamos de nossos ancestrais africanos (Entrevista com educador, 55 anos).

Representa uma oportunidade de mostrar a minha arte e criatividade no trabalho e não deixa de ser uma alegria fazer o que se gosta (Entrevista com educador, 40 anos).

É uma forma de prazer, possibilitando a sociabilidade (Entrevista com educador, 39 anos).

Podemos perceber que a escola de samba é um espaço muito importante no cotidiano de suas comunidades, local de vivenciar uma prática cultural ancestral, que sempre remete a um patrimônio cultural deixado pelos antigos. O pertencimento a este território por parte dos entrevistados é uma experiência muito presente, pois muitos afirmam a construção de laços de pertencimento a suas comunidades de origem, ao mesmo tempo que constroem redes de sociabilidade que vão influenciar tanto em suas atividades de lazer quanto em sua atuação profissional, através de uma prática cultural riquíssima.

Quando questionados há quanto tempo participam das atividades da escola de samba, a grande maioria dos jovens entrevistados declarou participar desde a infância ou adolescência; dois entrevistados afirmaram participar já na juventude, após a maioridade legal. Já os educadores possuem trajetórias distintas temporalmente, participando ou há mais de 20 anos da mesma escola de samba, ou possuindo uma trajetória mais curta, com 8 anos ou menos de atividade.

Buscamos também entender como chegaram até a escola de samba. A grande maioria dos entrevistados afirmou ser a família, ou algum membro próximo desta, quem o trouxe até a escola de samba; nos casos em que os sujeitos afirmaram chegar por intermédio de amigos, é interessante notar que todos frisaram que seus amigos possuíam familiares envolvidos nas atividades da escola:

Minha avó era baiana e minha mãe diz que ela já me levava bem pequena para acompanhá-la nos ensaios da escola. Eu fiquei um tempo sem ir depois que minha avó morreu, mas como a escola fica bem próxima de minha casa e meu pai às vezes ia aos ensaios e me levava, eu comecei a fazer parte da escola saindo na ala das crianças e depois entrando na ala de assistentes, que é onde eu mais gosto de estar (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Por intermédio da minha família, sobretudo de meu pai, que é um apaixonado por samba (Entrevista com jovem sambista, 23 anos).

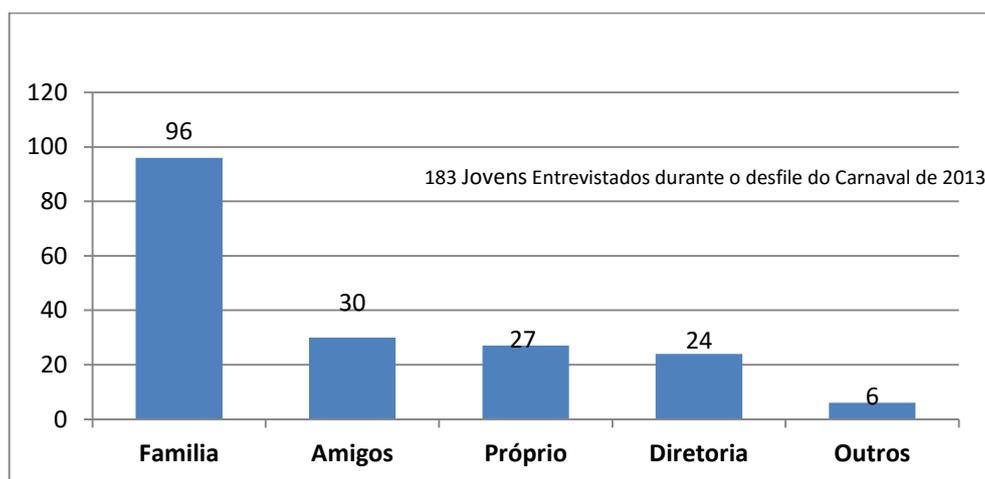
Meus amigos tinham participação em escolas de samba muito por causa de seus pais serem compositores, e assim fui me envolvendo com a parte musical do espetáculo (Entrevista com jovem sambista, 26 anos).

Fui à escola de samba levado por um amigo cujo pai era diretor na escola de samba (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Notamos, a partir destes relatos, que a participação dos jovens na escola de samba é o que podemos dizer como uma herança familiar, já que, pelo menos dentro de nosso universo de entrevistados, a família foi elemento fundamental para abrir as portas desta instituição, iniciando os mais jovens em suas práticas sociais. Vale destacar que tal dado já havia sido levantado em pesquisa feita pelo Departamento Jovem²⁸ da AESCRJ, no ano de 2013, tal como descrito a seguir:

Quadro 25

Como os jovens começaram a frequentar a escola de samba



Fonte: Departamento Jovem AESCRJ/2013.

Com o objetivo de tentar descortinar um pouco mais a fundo estes dados, perguntamos como os familiares veem a participação dos jovens na escola de samba, uma vez que, como já frisado, o principal elo na chegada do jovem a tal espaço é a herança de uma trajetória de família. Neste grupo, todos foram unânimes em avaliar de forma positiva tal participação, sendo que, a partir dos relatos, conseguimos perceber que dentre as

²⁸ O Departamento Jovem da AESCRJ, é uma diretoria da Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro formada para implementar e pensar ações para a juventude dentro da estrutura desta instituição. Seus membros são jovens sambistas que frequentam e fazem parte das escolas de samba dos grupos de acesso C,D e E. Sua dinâmica inclui reuniões de organização e construção de propostas, implementação de atividades de cunho social, educativo e lazer para a juventude, representação social da instituição e articulação com movimentos juvenis fora da articulação do samba, principalmente os movimentos e atores juvenis que atuam nas periferias e favelas.

principais características presentes na dinâmica daquele território apontadas como benéficas para os jovens destacam-se o aprendizado de uma história que não é contada nas escolas, a segurança, o respeito, a sociabilidade e a possibilidade de aprender um ofício, ganhos estes que, segundo um relato, o jovem talvez “nem perceba”... Vale destacar que tais visões contradizem algumas opiniões correntes na sociedade, que, desconhecendo a gênese e a organização das escolas de samba, não as classificam como um espaço “familiar”:

Vejo a participação nas agremiações de forma enriquecedora, pois possibilita que ele aprenda muitas das vezes um "ofício", assim como passa a conhecer a história de um modo geral, na maioria das vezes retratada de maneira diferente da que lhe é apresentada na escola. Com isso o Grêmio cria valores e laços com o jovem para posteridade (Entrevista com familiar, 36 anos).

Vejo e avalio de forma positiva, pois o fato de eles estarem comigo me deixa aliviada, pela proximidade, pelos amigos em comum e pelo respeito existente no meio quando o assunto é família. Nós, sambistas, temos que por hábito talvez cuidar, proteger e vigiar os nossos (Entrevista com familiar, 32 anos).

Muito bacana. Quando ele está na quadra se sente muito bem, pois ele tem muitos amigos na bateria. Eu acho que é uma diversão saudável e que proporciona um aprendizado. Ele tem muito talento para música, mas acho que se não fosse a Delírio ele não teria acesso a aprender a tocar, ele aprendeu na quadra a tocar diversos instrumentos com o mestre de bateria. Eu acho que estar ali conseguiu trazer muitos ganhos para a vida dele, que talvez ele nem perceba (Entrevista com familiar, 50 anos).

Os familiares entrevistados relatam a sua confiança no território e nas pessoas que lá circulam, mas não apenas isso: mostram-se conscientes que ali se desenvolvem diversas atividades e questões que são importantes na formação dos jovens, atribuindo àquele espaço um viés educativo, capaz de produzir valores, atitudes e conhecimentos que são importantes em diversos aspectos da vida.

Na segunda pergunta, colocamos se foi desejo dos familiares que o jovem fizesse parte da escola de samba, buscando entender como esse jovem chega a ela. Muitos entrevistados afirmaram que o jovem estar ali é, sim, vontade da família, mas, ao mesmo tempo, não é uma imposição. Para esses sujeitos, a presença juvenil decorre da própria prática de seus familiares tanto de fazer parte daquele espaço quanto de ir a ele, o que é suficiente para integrar os jovens naquela dinâmica.

Essa decisão não foi uma imposição familiar, mas pelo próprio jovem. É ele quem tem que decidir onde lhe é mais confortável, e esse desejo necessita ser respeitado, assim como os limites (Entrevista com familiar, 36 anos)

Sim, mas não foi uma imposição, aconteceu naturalmente; à medida que nossa família ia à quadra, nossos filhos acabaram se identificando com o espaço (Entrevista com familiar, 42 anos)

Sim, não posso dizer que foi um desejo, mas me sentia bem ao trazer ele comigo para a escola. É melhor ele estar do meu lado e se divertir do que estar por aí fazendo algo que eu não saiba. Além do que acho que o espaço da escola de samba é muito familiar, assim, há um respeito entre as pessoas que frequentam (Entrevista com familiar, 50 anos).

Vale destacar que esses dados trazem uma tendência interessante que pode e deve ser explorada com mais precisão por uma pesquisa estatística; porém, dentro de nosso universo de análise, reafirmam a importância da família como elo de renovação da instituição social e cultural que é a escola de samba.

Ao se perguntar como os educadores chegaram às escolas de samba, estes, por sua vez, evidenciam que os laços de amizade foram os motivos mais significativos. Assim percebemos que o principal elemento responsável por sua circulação nas escolas de samba são as redes de sociabilidade que constroem nestas instituições e os fazem transitar por diversos territórios.

Como integrante da comissão de frente. Por ser um grupo fechado e de grande amizade, você não consegue se afastar (Entrevista com educador, 40 anos).

Na Unidos de Cosmos, iniciei na comissão de frente, convidado por um amigo, que fazia parte da diretoria da escola (Entrevista com educador, 39 anos).

Fui trazido por amigos (Entrevista com educador, 34 anos).

Questionados sobre o que mais gostam na escola de samba, percebemos que as respostas foram de acordo com a posição que os sujeitos ocupam dentro daquela dinâmica. Constata-se que há diversas posições e os entrevistados ocupam aquelas que mais lhes agradam. Essa capacidade múltipla de absorver pessoas com os mais diversos saberes (de comando, musical, plástico, sobre o corpo etc.) cria um ambiente interessantíssimo na convivência entre sujeitos diversos e um espaço de troca de

conhecimento e aprendizagem, em que os atores parecem exteriorizar aquilo que têm de melhor, como podemos ver em alguns relatos dos jovens e dos educadores:

Eu gosto do ritmo que me contagia, as festas, o desfile, essa parte sempre ficou na minha cabeça desde pequena, ver as pessoas felizes sambando, apesar de ter algumas pessoas que acabam passando do ponto. Eu acho que, no geral, é a felicidade da escola de samba que mais me agrada (Entrevista com jovem sambista, 18 anos, passista).

O que eu mais gosto na escola de samba é a dança e toda essa cultura que envolve o desfile, os adereços, esse universo fantástico que ela leva para a avenida, tudo isso me atrai muito. A ideia do *design*, todas as áreas que envolvem, porque não é só compositor, historiador, têm também sambistas, passistas e vários outros segmentos que acontecem dentro e fora do barracão que fazem esse show ser grandioso (Entrevista com jovem sambista, 20 anos, compositor).

A musicalidade original que remete à influência direta de uma ancestralidade africana que subiu os morros, nos fins século XIX, e a alegria das pessoas (Entrevista com jovem sambista, 27 anos, ritmista).

Ah tudo, a música, dança, percussão, esculturas, fantasias. É um negócio interessante porque mexe com várias formas de arte ao mesmo tempo. É difícil você ver algum outro tipo de atividade cultural onde se trabalha com tantos aspectos assim, ao mesmo tempo, e de forma popular. Eu diria que é como ir a uma ópera, só que popular. Especialmente o que gosto é o fato de serem músicas que falam da cultura, conhecimentos gerais, e geralmente passam mensagens construtivas, sem contar da questão do amor pelo bairro, pela comunidade, que está presente no nome da maioria das escolas. Gosto muito do fato de ser uma competição também, o que estimula as pessoas a se unirem e trabalharem pela sua agremiação (...). Especificamente na Praça Seca eu gostava por ser uma escola muito familiar, tinha senhoras, crianças, o que, aliás, acontece em quase todas as escolas, mas lá parecia que a maioria das pessoas que frequentavam eram conhecidas desde infância (Entrevista com jovem sambista, 29 anos, compositor).

Gosto da possibilidade de se propor, através de enredos de crítica social, o repensar da sociedade e da cultura brasileira (Entrevista com educador, 55 anos, professor).

Fácil: a comissão de frente (Entrevista com educador, 40 anos, coreógrafo).

Sou apaixonado pelo barracão se pudesse moraria dentro de um, a criação e a execução das fantasias e alegorias é o que mais me encanta (Entrevista com educador, 34 anos, carnavalesco).

Como já pontuado, percebe-se que o prazer de estar em determinadas atividades é sempre ressaltado pelas diversas falas: os entrevistados expressam o que mais gostam e quase sempre inserem o elemento “felicidade” em sua exposição. Esse clima alegre é

um dado interessante para se investigar, em estudos posteriores, de que forma o conhecimento é ensinado e aprendido naquele território, certamente de modo muito diferente do que ocorre na maioria das escolas formais.

Na questão seguinte tentamos identificar elementos na dinâmica das escolas de samba o que desagradam os jovens. Todos afirmam que entre as coisas que menos gostam estão algumas atitudes de seus membros. A dinâmica da instituição, em si, também não os desagrada. Entretanto, uma série de comportamentos, que também estão presentes em diversas outras instituições sociais, são alvos de sua crítica, tais como: o limite entre o público e o privado, principalmente ao se lidar com o patrimônio coletivo, que muitas vezes acaba sendo privatizado por pessoas em posição de poder dentro daquelas instituições; as vaidades e imposições do capital financeiro na dinâmica para acessar determinados privilégios, entre outros problemas, como podemos constatar nas falas adiante:

Eu não gosto das sacanagens que acontecem de vez em quando, as roubafeiras tanto em resultado quanto de dinheiro público (Entrevista com jovem sambista, 20 anos).

O que eu menos gosto acho que é o choque de vaidades, um querendo aparecer mais do que o outro. Acho que esse tipo de coisa não é legal (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Da organização cada vez mais orientada pelos interesses pessoais de alguns dirigentes (Entrevista com jovem sambista, 26 anos)

Nas escolas que frequento não tem nada que eu não goste. Agora no meio do samba, em geral, o que eu não gosto é infelizmente a dificuldade que se tem em controlar a manipulação de resultados. Também a falta de transparência nas gestões das escolas, mas isso não é um problema do samba, em si, e sim da organização burocrática do país. Atas de assembleias de associações, na minha opinião, deveriam ser documentos públicos, disponíveis na *internet*, especialmente em se tratando de associações que recebem financiamento público. É preciso remodelar todo o Direito Associativo no Brasil (Entrevista com jovem sambista, 29 anos).

Tal como os jovens, os educadores criticam o modo como se dá a administração das escolas de samba de forma geral: as hierarquias na sua organização, principalmente a distinção entre as de menor poder aquisitivo frente às de maior capital econômico, bem como as ações de determinados sujeitos à frente da organização e administração internas das escolas:

A forma discriminatória de que são objeto as escolas das comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro por parte do poder público e das mídias hegemônicas (Entrevista com educador, 55 anos).

O maior problema é sempre a organização, e como escola de samba é uma instituição com várias pessoas comandando, seja presidente de ala, harmonia e tantas outras diretorias dentro da mesma escola, às vezes causa um transtorno para todas as partes envolvidas (Entrevista com educador, 40 anos).

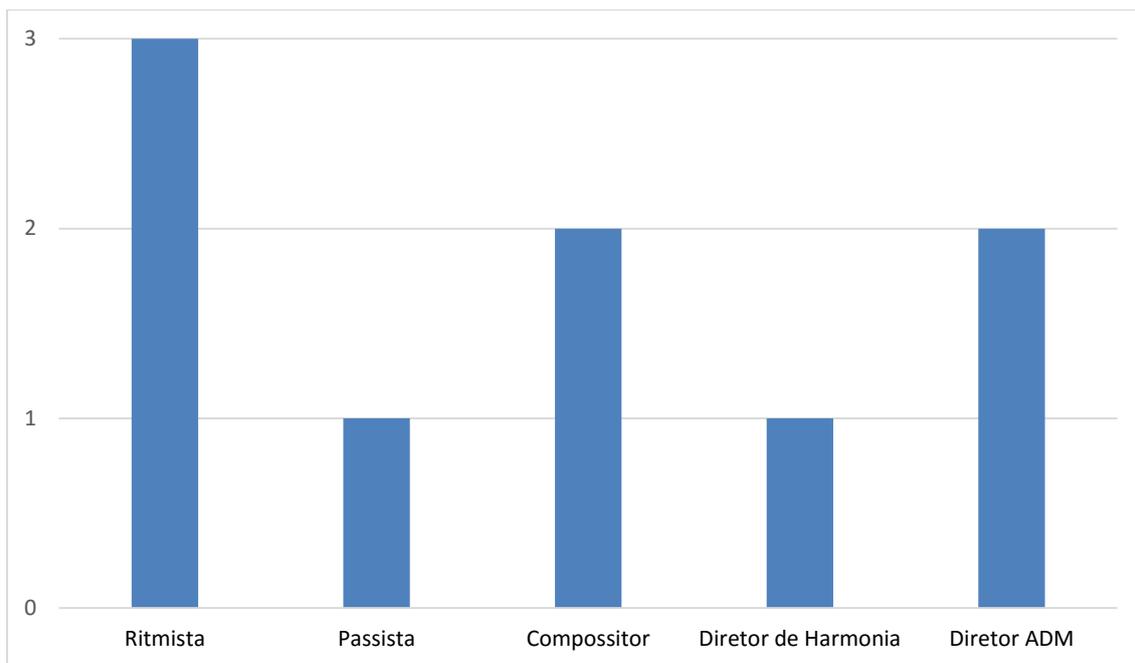
Eu gosto de todos os segmentos, então o que eu não gosto são mais algumas atitudes que acontecem na dinâmica, como a desorganização de algumas escolas e a questão financeira, que atrapalha muito as comunidades mais pobres (Entrevista com educador, 39 anos).

Como visto, os jovens e educadores aqui investigados seguem em consenso, levantando uma série de questões e denúncias, a propósito das quais devemos ressaltar a importância, bem como o fato de ser este trabalho um instrumento de exposição das mesmas. No entanto, vale lembrar que o objetivo aqui é identificar as experiências entre os sujeitos e as escolas de samba, bem como a relação existente entre eles e os processos de aprendizagem que se dão no interior das mesmas. Assim, infelizmente, por conta dos limites deste estudo, não aprofundaremos este assunto, indicando apenas que o mesmo venha a ser investigado em trabalhos futuros.

Buscamos saber as atividades que os jovens fazem nas escolas de samba. Para expor de forma mais clara as respostas obtidas, optei por fazer uma pequena tabela com as atividades que cada jovem afirmou desempenhar no interior da instituição carnavalesca. O que podemos perceber é que as 3 primeiras atividades apresentadas estão ligadas diretamente à área artística das escolas; já as duas últimas são relacionadas ao setor administrativo e organizativo. Como podemos perceber dentro de nosso universo de pesquisa, a parte artística comporta o dobro de sujeitos que ocupam a administrativa, revelando que a área mais atrativa da escola de samba é justamente aquela ligada ao seu fazer artístico-cultural.

Quadro 26

Atividades realizadas pelos jovens entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

Os educadores também afirmaram desempenhar múltiplos papéis nas escolas. Tendo em vista o escasso poder econômico das escolas de samba do grupo de acesso, vemos que é comum nestes espaços que mais de uma atividade seja desenvolvida pelo mesmo ator, pela dificuldade em se compor uma diretoria exclusiva para cada setor. Assim, nosso primeiro entrevistado, além de professor, é presidente da escola de samba Unidos de Cosmos, diretor de harmonia e carnavalesco; o segundo é coreógrafo e professor de teatro; o terceiro é artesão e coreógrafo e só o quarto e último é apenas carnavalesco.

Prosseguindo, buscamos saber como o jovem sambista aprendeu o que sabe. As respostas, apesar de diversas, apontam quase sempre que o aprendizado se deu com alguém mais integrado do que ele nas atividades da escola de samba. Há também os que afirmam já possuir o “dom”, sendo que apenas o vão aprimorando com o passar do tempo, como pontuado nas seguintes colocações:

Questão de ritmo eu aprendi alguma coisa na escolinha do Império e as outras habilidades eu aprendi observando e botando a cara para bater! A questão da direção de carnaval eu vou aprendendo aos poucos, conversando com as pessoas que já são desse departamento há anos (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Em cada segmento fui aprendendo com alguém mais experiente. Acho que a vivência me possibilitou esse aprendizado (Entrevista com jovem sambista, 27 anos).

Eu sempre gostei de samba desde criança, só que era meio sambista de TV e *internet*, até começar a participar mesmo em 2009. Mas antes disso eu meio que brincava de escrever sambas em casa. Então, compor naquele ano foi até meio natural. Eu tenho também um vizinho chamado Oswaldo de Quintino, que já foi compositor da Em Cima da Hora e da Difícil é o Nome, e que vivia me contando histórias de samba. Então, muita coisa aprendi com ele sobre as malandragens das disputas de samba, malandragem aqui no bom sentido. Sobre harmonia, aprendi o pouquinho que sei, como disse, com o Serginho Harmonia, grande diretor-geral que conheci em 2010 (Entrevista com jovem sambista, 29 anos).

Quando eu era pequena ficava olhando as meninas na frente da bateria e ficava imitando. Eu acho que foi naturalmente, acho que eu já tinha esse dom dentro de mim, e com o treino eu fui aprimorando (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Bom, na verdade eu não aprendi, eu nasci com o dom e fui aprimorando ao longo do tempo, pois é assim para a gente ser ritmista. A gente nasce com o dom e com o passar do tempo a gente vai aprimorando e vai ganhando experiência, entendeu? Cheguei até a escola de samba através de meus familiares. Eu tenho um tio que toca lá na Acadêmicos de Santa Cruz e um tio na harmonia. Eles perceberam que eu tinha talento e resolveram me levar para uma escola de samba do acesso (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Um dado interessante sobre a questão anterior é que, ao analisarmos os dados dos jovens entrevistados por idade, percebemos que quanto mais elevada, maior o reconhecimento de que a aprendizagem se dá na relação com o outro. Assim, são os entrevistados mais jovens (18 anos) que afirmam que seu conhecimento se deu por dom, ao mesmo tempo em que seus relatos remontam claramente a ciclos de aprendizagem com os mais velhos.

Os educadores vão pelo mesmo caminho. Assim percebemos que apenas 1 entre os 4 entrevistados alegou possuir formação capaz de o qualificar para as ações que desempenha dentro da escola de samba fora dela, mais precisamente em atividades teatrais. Os demais educadores afirmam que a aprendizagem que tiveram para desempenhar suas atividades no samba foi em contato com outros sujeitos dessas escolas, no fazer prático, como podemos ver nas respostas a seguir:

Por eu ter uma experiência no meio teatral, acabo conseguindo espaços dentro da escola que envolvem e necessitam deste tipo de arte (Entrevista com educador, 40 anos).

Aprendi desde garoto na favela, no meio de sambistas da Vila Santa Teresa, Em Cima da Hora, Império e Portela, na região de Honório Gurgel (Entrevista com educador, 55 anos).

No carnaval, todos são um pouco autodidatas. Acho que, por isso, o nome escola de samba: aqui todo ano estamos aprendendo algo novo, é um exercício diário de aprendizado, tudo é meio intuitivo (Entrevista com educador, 34 anos).

No geral, podemos afirmar que as falas dos entrevistados demonstram que as atividades das escolas de samba são fruto de um grande saber compartilhado na prática do cotidiano. Podemos dizer que é um saber coletivo, que vai se reproduzindo na comunidade e seus membros se apropriam deste conhecimento reproduzindo-o, transformando-o numa forma de resistência cultural dos saberes de um povo.

Prosseguindo, questionamos o papel que o educador desempenha na escola de samba, como percebe tal atividade, sua importância e, principalmente, os meios de aprendizado. Todos, sem exceção, deixam bem claro a importância que dão às atividades que desenvolvem nas escolas de samba, julgando que suas ações conseguem disseminar diversos conhecimentos da história social e cultural brasileira, assim como uma série de valores e habilidades que os auxiliam a atuar tanto dentro quanto fora das agremiações, como podemos ver a seguir:

É importante porque agrega conhecimentos da história política, social e cultural brasileira, sobretudo da história política e cultural do Rio de Janeiro. Penso que disseminava conhecimento para o público da escola de samba (Entrevista com educador, 55 anos).

Percebo que sou capaz de transmitir a arte e é muito importante por servir como estímulo para com os mais jovens, pois isso transforma suas vidas. Recebem mais conhecimento cultural e não deixa de ser um meio educacional, porque a cultura, a arte, a história e tantas outras possibilidades de aprendizado são transformadoras de opinião (Entrevista com educador, 40 anos).

Muito importante, pois eu acabo sociabilizando os integrantes. Acho que passo alguns conhecimentos, mas também acho que aprendo mais do que ensino. Quando estamos fazendo uma fantasia, por exemplo, na escola pobre falta muito recurso e às vezes aproveitamos muitos materiais alternativos para conseguir fazer os adereços. Teve vez de faltar cola e uma senhora que trabalhava conosco conseguiu fazer uma cola com material de cozinha. Acho que desenvolver qualquer atividade na escola de samba produz um aprendizado duplo, nunca só se ensina, também se aprende (Entrevista com educador, 39 anos).

Vimos como a ideia de ensinar e aprender de forma compartilhada e intermitente é profundamente ressaltada por estes atores, uma vez que, embora determinados

conhecimentos sejam transmitidos por aqueles que dominam seus códigos, os outros membros também compartilham os saberes que possuem.

Perguntamos como os educadores se os jovens manifestam interesse pelas atividades e ofícios oferecidos pelas escolas de samba. O grupo afirmou que sim, os jovens possuem interesse, sendo que os campos artísticos, como a música, a leitura e a escrita, têm uma forte presença da relação ensino/aprendizagem, só que fora do contexto escolar; também acrescentam que eles têm maior interesse pelos setores de maior visibilidade e glamour artístico dentro daquele território:

Além de apresentar tantas disciplinas correlacionadas à educação obrigatória, as escolas de samba despertam um forte interesse nos jovens através da música, leitura e escrita, numa escala de relações com o ensino/aprendizagem fora do contexto escolar obrigatório (Entrevista com educador, 40 anos).

Depende do ofício. Eu vejo os mais jovens ligados mais às atividades lúdicas da escola de samba, como por exemplo, na ala de passistas, talvez seja por este ser o segmento que tenha mais glamour, ou na bateria, onde o fazer esteja mais diretamente relacionado com o prazer (Entrevista com educador, 39 anos).

Sim, acho que o jovem tem muito interesse pelas escolas de samba, lógico que cada um vai buscar o que se identifica mais, até porque as escolas são um celeiro de artes múltiplas. Assim vai ter o menino que vai querer cantar, outro que vai querer tocar, outro dançar, e outro que vai quem sabe ser tornar um grande artesão ou um belo aderecista (Entrevista com educador, 34 anos).

Como fica claro, educadores são bastante otimistas com relação à participação dos jovens no interior das escolas de samba, considerando que o aprendizado que se dá dentro delas em muito ultrapassa suas fronteiras, dialogando com o saber escolar de maneira produtiva.

Na questão seguinte, solicitamos que os educadores avaliassem a participação dos jovens naquele território, que, como demonstrado nas falas seguintes, é considerada de forma bastante positiva e rica para a juventude. Ressaltam, sobretudo, a possibilidade de construção de redes de sociabilidade e o aprendizado de conhecimentos históricos, culturais e artísticos, capazes tanto de contribuir na formação de valores para sua formação profissional e pessoal quanto - e aí está o cerne de nossa questão neste estudo - de converter a escola de samba em uma grande aliada da escola regular:

Cria redes de sociabilidade e o ajuda a se pensar como cidadão, agrega conhecimento. Mas esse conhecimento vai depender do que ele faz na

escola e qual o tipo de conhecimento está sendo disseminado nessa escola de samba (Entrevista com educador, 55 anos).

A escola de samba é uma forte aliada da educação, pois além de ajudar, agregar muito conhecimento histórico e cultural, é capaz de abrir oportunidades ainda não conquistadas. É de grande valia na vida e faz com que este jovem obtenha uma maior rede de relacionamento em seu meio social (Entrevista com educador, 40 anos).

Muito positiva, pois as escolas de samba são uma grande indústria cultural que agrega em si diversas artes e conhecimento. É um campo neutro, onde as diversidades convivem em harmonia plena. Acredito que o jovem dentro da escola de samba absorva não só um conhecimento que ajudará na sua formação profissional, mas também moldará o seu caráter de forma positiva, pois poucos são os lugares em que podemos presenciar de forma tão veemente o respeito e o amor ao próximo (Entrevista com educador, 34 anos)

Um dado que sempre me causou bastante interesse questionar é como são percebidos os enredos das escolas de samba pelos sujeitos que delas participam, pois, pessoalmente, sempre aprendi muito com eles, por isto a inclusão da pergunta nesta pesquisa. O que se percebe a partir dos relatos é que os enredos são verdadeiros temas geradores, potencialmente capazes de transmitir, de forma prazerosa, conhecimentos ricos e diversos aos sujeitos, muitos dos quais não abordados pela escola formal. Um dado muito interessante a ser ressaltado é como, para os entrevistados, tais enredos interagem com a história da comunidade, do povo marginalizado, situação que contribui fortemente para a afirmação dessa expressão cultural como um potente canal de abordagem e difusão de questões históricas do povo brasileiro:

Aprendi muito, sobre a história do meu bairro, sobre a história do povo negro. Aprendo muito não só com os enredos da minha escola, mas com os outros sambas também, acho que o pessoal fala que os enredos são todos comerciais, mas as escolas mais pobres fazem muitos enredos históricos e então a gente acaba sempre aprendendo alguma coisa (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Sim, aprendi bastante com os enredos, eles sempre falam de coisas que a gente não conhece. Teve um enredo que falou sobre os heróis negros e eu achei muito legal. Foi assim que conheci João Cândido Felisberto, um marinheiro que se revoltou contra a discriminação racial. Antes eu conhecia muito poucos heróis negros, hoje em dia eu sei que existem vários, mas muito pouco se fala deles por aí (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Um fato interessante é que tem um compositor da Vila Isabel que é professor de história e que nas aulas ele usa como base alguns sambas.

Dependendo do tema, ele vai lá e escolhe o samba e dá aula sobre o tema baseado nele. Isso mostra que os enredos das escolas são bem ricos de conteúdo e que você poder dar aula utilizando um samba enredo, que é um aprendizado muito gostoso (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Aprendo muito. Os enredos das escolas de samba são didaticamente perfeitos para aprendermos sobre a história do tema abordado pela agremiação. Gosto muito de explorar as sinopses que são disponibilizadas pelos *sites* para conhecer um pouco mais do enredo da escola e me surpreendo com curiosidades e dados desconhecidos, além do fato da carnavalização, que deixa a história mais interessante (Entrevista com jovem sambista, 26 anos)

Vale ressaltar que, ainda que os sujeitos entrevistados façam parte de uma elite de pessoas com alto envolvimento e conhecimento das atividades carnavalescas, o que, em alguns momentos, pode parecer que advogam em causa própria, são relatos interessantíssimos que relacionam o aprendizado adquirido através dos enredos carnavalescos com o saber escolar. Tal forma de transmissão de saber é muito instigante e pode e deve ser levada em conta pela comunidade escolar formal, a fim de que esta seja capaz de construir práticas de aprendizagem dentro do ambiente escolarizado a partir tanto do conhecimento utilizado pelas escolas de samba nas comunidades, quanto, e sobretudo, de sua metodologia, unanimemente reconhecida como prazerosa.

Ainda questionando o aprendizado mediado pelas escolas de samba, tentamos buscar na memória dos jovens sambistas um enredo que os tenha marcado de maneira peculiar. O que se percebe é que algumas temáticas, como a africana, a história local da comunidade, a história do Brasil e de seu povo, principalmente o marginalizado, ou aquelas de cunho político foram os temas mais marcantes neste grupo, conforme apontam os relatos transcritos a seguir:

“Raio de Luz: para os negros, os tambores africanos clamam aos orixás a liberdade”. Esse enredo é muito especial para mim, pois foi a primeira vez que sai na ala de assistentes da escola e tudo está muito gravado na minha mente até hoje, a nossa fantasia simbolizando as mulheres africanas. O samba contou muito sobre a história do povo africano e toda a maldade que fizeram com eles no caminho de lá até aqui e aqui, quando foram escravizados. Eu acho que é muito importante conhecer a história verdadeira do nosso povo (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

O enredo “De pé no chão também se aprende a ler: Cosmos conta essa história popular”, apresentado pelo G. R. E. S. Unidos de Cosmos no

Carnaval de 2010. Por conta deste enredo, tomei conhecimento desse projeto de cultura popular e educacional que estava zerando o analfabetismo na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, no início dos anos 60. Sua prática educacional, em certa medida, poderia ser encarada como “revolucionária”, do ponto de vista de resgatar os indivíduos pobres da região de um estado de alienação, mas infelizmente foi destroçado pela ditadura civil-militar-empresarial de 1964. Por conta deste enredo, fui pesquisar mais intimamente a questão, o que levou à monografia que defendi na minha graduação (Licenciatura Plena em Ciências Sociais) (Entrevista com jovem sambista, 27 anos).

Tem muitos, mas o primeiro que me vem à cabeça é o da Praça Seca, de 2015, pois foi o primeiro samba que venci na escola que eu torcia. Era sobre a história da Praça Seca e aprendi ali muito sobre a história do bairro: Cândido Benício, o Barão da Taquara, o Visconde de Asseca, a Baronesa. Aprendi sobre o Cine Baronesa, que hoje é a Igreja Universal, sobre a Sorveteria Diplomata, que ainda existe, os antigos times de futebol do bairro, a Igreja do Sagrado Coração. Teve gente que até veio me perguntar como que eu sabia aquelas coisas sem ter morado na Praça Seca. Respondi, claro, que li na sinopse, mas não foi só ler a sinopse; eu fui lá comer na sorveteria, eu procurei saber onde era a igreja, o casarão do Barão de Taquara... Tipo um ator quando entra no personagem, eu gosto de entrar no samba também (...). Teve o samba de 2015, onde fiquei sabendo quem era o Comendador Serafim Sofia, que incentivou a Unidos de Cosmos a surgir e deu a quadra de presente para a escola, além do seu filho, Adelino Moreira, que era compositor do Nelson Gonçalves, mas foi também o primeiro compositor da história da Unidos de Cosmos. A minha vida toda eu ouvi meu pai cantando “Boemia, aqui me tens de regresso”, mas só com o samba aprendi sobre a vida do cara que escreveu essa canção (Entrevista com jovem sambista, 29 anos).

Os sujeitos da pesquisa trouxeram muitas experiências de aprendizado interessantíssimas, que podem ser esmiuçadas, uma a uma, em um trabalho de maior fôlego, focado, mais especificamente, nos enredos em si. Como nosso objetivo aqui não é este, fazemos uso destes relatos apenas para tentar qualificar a experiência de aprendizado a partir dos enredos. Assim, o que vemos são aprendizados singulares, constituindo um trabalho contínuo de resgate de cunho popular da história do povo, de seus heróis, de pessoas que ainda têm muita força no imaginário popular, do orgulho de pertencer a tal território. Os enredos aliados às melodias dos sambas têm um poder de absorção incrível, sendo muito interessante observar como a cultura popular consegue lidar com diversos temas - que, muitas vezes, são apenas abordados no ensino superior - de forma lúdica e de fácil absorção.

A seguir, buscamos dos jovens, de forma mais direta, se estes observam, a partir de sua experiência na escola de samba, algum impacto especificamente em sua trajetória escolar e se tal impacto é positivo ou negativo. Como demonstram as falas a seguir, as respostas foram diversas, com a maioria considerando a experiência de forma positiva; alguns não percebem qualquer diferença e apenas um afirma que atrapalhou um pouco sua atividade escolar, pois estudava à noite e, a contragosto da família, faltou a algumas aulas para se apresentar com a bateria da escola de samba. Porém, é interessante notar que mesmo este último jovem percebeu, em alguns outros momentos, que estar dentro do território do samba favoreceu sua sociabilidade escolar:

E tem também o conhecimento na aula de Geografia. Depois de conhecer o enredo do ano passado, eu sabia de muitas coisas do bairro, eu falava coisas na aula que nem o professor sabia. Acho que as histórias que os sambas contam a gente guarda mais fácil na cabeça (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Eu acho que a escola e a escola de samba tiveram para mim um significado muito parecido. Nesses dois espaços eu aprendi bastante. Eu acho que o aprendizado da escola de samba foi tão importante quando o da escola, a diferença é que o samba não me deu diploma (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

Agora eu acho que o que poderia ter me ajudado mais é que eu era meio tímido quando era criança. Se eu cantasse samba em disputa já menor, no microfone mesmo, em apresentação, acho que perderia mais a vergonha. (...) mas acho que cantar em público me ajudou a falar melhor também. Compor também é um exercício de criatividade. Se eu fizesse isso mais desde criança, nem sei, mas só vejo benefícios (Entrevista com jovem sambista, 29 anos).

A experiência me atrapalhou um pouco sim, pois como eu estudei à noite e a bateria fazia alguns shows, e eu gosto muito da bateria, teve alguns dias que eu faltei. E os familiares, tipo pai e mãe, falavam que não pode faltar à escola e eu faltava às vezes mesmo assim. Mas não chegou a me atrapalhar mesmo não porque eu sempre fui bem estudioso e responsabilidade a gente tem que ter. E ajudou sim, porque sou sambista e o pessoal ficava curioso e me perguntava como era e tal, e acabei ganhando muitas amizades por causa disso (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

De variadas formas, os entrevistados enunciam estratégias pedagógicas que o estar na escola de samba lhes proporcionou, assim como o fato de partilhar esses conhecimentos ter sido capaz de possibilitar a construção de modos mais interessantes de aprendizagem. A escola de samba ensinou, na fala de um jovem, “só não deu diploma”.

Assim vemos que as ações educativas e as dinâmicas de aprendizado nas escolas de samba se configuram em práticas não-formais de educação, constituindo aqueles territórios como verdadeiros espaços de educação popular, onde os saberes dos sujeitos e da comunidade, muito ao contrário de se perderem, vão sendo passados adiante.

Quando questionamos os familiares sobre o impacto da experiência de estar na escola de samba na vida escolar do jovem, aqueles, de forma geral, afirmaram ser positiva. Acreditam que, ao fazer parte daquele espaço, os sujeitos têm diversas formas de aprendizado, o qual acontece de forma lúdica. Assim, vão construindo diversos saberes que se cruzam com os saberes escolares, como, por exemplo, os conteúdos gerais de História. Estar naquele território é, portanto, para os familiares, significativamente importante na trajetória dos sujeitos jovens.

Eu acho que a participação na escola de samba pode ser positiva sim, tendo em vista que se aprende muita coisa interessante nas escolas de samba: a tocar instrumento, dançar, e até mesmo o conhecimento aprendido na escola aparece por meio dos sambas-enredo que a escola produz. Neste ano, por exemplo, o enredo da escola vem falando contra todas as formas de preconceito: *“Xô preconceito, sai pra lá, no meu Império você não tem lugar, no bonde do esquenta o diferente é respeitado, tamo junto e misturado”* (Entrevista com familiar, 42 anos).

Acho que vai depender de cada ser envolvido. Tenho um casal de filhos e ambos vivenciam o dia-a-dia da escola de samba direta ou indiretamente. Mas meu filho, que é o mais velho, sempre tem sua curiosidade aguçada com os enredos das agremiações. Todo ano é uma novidade e ele curte muito o fato de, na maioria das vezes, o enredo estar ligado a algo que ele já ouviu, estudou ou está estudando, e é comum ele querer pesquisar mais sobre isso (Entrevista com familiar, 32 anos).

Olha, isso eu não sei bem, mas eu acredito que não atrapalhe não, as atividades costumam ser nos fins de semana. Eu acho que, pelo contrário, ajuda, porque tem muito aprendizado ali dentro, tem o respeito ao mestre de bateria e tem também os enredos e os sambas que sempre ensinam coisas novas (Entrevista com familiar, 42 anos).

Como vimos a partir dos relatos dos familiares, estar na escola de samba é percebido como um reforço da atividade escolar, sendo que, até por não utilizarem métodos formais de ensino, consegue-se abordar temas polêmicos e ainda de difícil absorção pela sociedade de modo geral. Quando o familiar aponta, por exemplo, que se trabalhou na escola de samba a desconstrução das formas de preconceito, vemos como aquela

instituição pode ser uma ferramenta interessante na construção de um olhar mais solidário e humanizado sobre o outro, assim como também se pode perceber que a escola de samba é pioneira ao trabalhar com a inserção de elementos da cultura afro brasileira na sociedade por meio de seus carnavais.

Perguntados se estar na escola samba produz conhecimento, os familiares, mais uma vez, afirmam que sim, que sem dúvida esta é uma experiência muito significativa na trajetória dos jovens, demonstrando, por sua vez, confiar bastante naquela instituição, como podemos ver em suas respostas:

Acho que não tem como não produzir conhecimento pela quantidade de práticas diversas que acontecem na escola de samba. Com um pouco de boa vontade, pode-se passar muitas mensagens positivas na quadra (Entrevista com familiar, 42 anos).

Então, vejo no samba um caminho lúdico para falar sobre vários assuntos, inclusive os históricos (Entrevista com familiar, 32 anos).

Não sei em todas as escolas, mas acho que se produz sim. Como meu marido é da bateria, eu vejo que eles se interessam e produzem conhecimento (Entrevista com familiar, 50 anos).

Na última pergunta, questionamos a expectativa do jovem em estar na escola de samba, bem como seus planos e projetos de futuro naquele ambiente. Neste ponto, os entrevistados entrelaçaram seus sonhos pessoais com expectativas coletivas. Assim, alguns elencam o crescimento profissional, considerando que aquele espaço pode contribuir nesse sentido, enquanto outros trazem o amor por sua escola, querendo vê-la alcançar patamares mais elevados na dinâmica do carnaval carioca, ou mesmo o seu crescimento próprio dentro da atividade que desempenham na estrutura da escola de samba. Vejamos alguns relatos:

Minha expectativa é continuar na minha escola, mas não quero ficar só aqui, eu quero ir pra Sapucaí também, ser uma passista famosa, aparecendo na TV... Mas nunca vou abandonar minha escola, porque eu sinto muito amor pela Difícil. Mas o que eu quero mesmo é poder viver da dança (Entrevista com jovem sambista, 18 anos).

Estou aqui porque gosto de estar, com essas pessoas que fazem o carnaval acontecer. Gosto das festas e acho que faço parte deste espaço. Sinto que se eu não estivesse aqui eu faria falta para a escola de samba, assim como o sentimento que sinto aqui faria falta para mim. Eu espero poder ficar nesta escola por muito tempo e poder ver ela crescer e, quem sabe, chegar a desfilar na Sapucaí (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

É sempre crescer, crescer como pessoa, crescer como profissional, aprender cada dia mais, não só nas atividades que eu já faço, mas aprender e conhecer melhor outros departamentos e, quem sabe, um dia poder chegar à direção de carnaval de alguma escola de samba (Entrevista com jovem sambista, 24 anos).

No momento, eu torço para que a Praça Seca volte à atividade. Depois, que escolha um bom enredo, que escolha um bom samba, de preferência o meu (risos). Que vá para o desfile, faça o melhor espetáculo para o público presente, que ganhe na honestidade... E que sempre respeite o componente. Isso eu espero de todas as escolas, aliás, (Entrevista com jovem sambista, 29 anos).

Vale pontuar que, através de suas falas, é bem visível o amor demonstrado pelos jovens por suas escolas de samba e respectivas comunidades. Minha experiência pessoal também permite afirmar que este é sentimento muito fortemente trabalhado por essas instituições, no sentido de inculcarem tal valor em seus membros. As falas são claras enunciando a gratidão destes sujeitos e as expectativas que jogam sobre si mesmos de crescer com sua escola de samba.

Pontuamos, ao longo deste capítulo, os dados da pesquisa de campo por nós realizada, que se propôs a ouvir os sujeitos das escolas de samba, a fim de entender como se desenvolvem as relações dentro daquelas instituições, em especial, as relações de aprendizado, construção e transmissão de conhecimentos. No capítulo seguinte, passamos às considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem não gosta do samba bom sujeito não é
Ou é ruim da cabeça ou doente do pé*

Dorival Caymmi (1940)

O carnaval das escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro é um espetáculo formidável, que para muitas pessoas representa um modo de vida. Sua dinâmica agrega diversos saberes e modos de ser, diversos sujeitos com múltiplos conhecimentos artísticos, culturais, históricos e políticos, todos estes culminando em um projeto coletivo em prol da manifestação.

As escolas de samba não têm apenas função recreativa, apesar de sua relevância, mas também reforçam a memória coletiva e, principalmente, afetiva. As feijoadas, seus eventos nas quadras de ensaios, nas ruas e a grande culminância anual das Escolas de Samba, os grandiosos desfiles nas avenidas Marquês de Sapucaí e Intendente Magalhães, são ambientes de celebração e, sobretudo, exemplos de espaços de construção de redes de sociabilidade.

Toda essa gama de interações produzidas no interior dessa instituição sociocultural a tornam um palco interessantíssimo para a percepção da distinção; mesmo que tais diferenças estejam sempre convergindo para objetivos coletivos, estes não são capazes de sua diversidade. Seus atores evidenciam suas características e domínios singulares, como os músicos da bateria, ou os cenógrafos que interpretam corporalmente o movimento, ou mesmo os carnavalescos que dão base histórica ao enredo. É uma engenharia muito bem articulada e que possibilita a expressão de uma perfeita harmonia entre as diferenças e que constrói uma expressão que fascina e encanta.

O estudo aqui realizado teve o objetivo de dar voz aos sujeitos jovens – mas não apenas eles - que frequentam o território das escolas de samba, visando descortinar a vasta gama de possibilidades educacionais que têm lugar naquele espaço, possibilidades estas que, acreditamos, são capazes de trazer novas e importantes contribuições para o cenário educacional brasileiro.

Assim, partiu-se da compreensão de ser aquele um território singular na cultura nacional, ao mesmo tempo que, institucionalmente, carrega - assim como uma série de outros organismos sociais - múltiplas características herdadas da instituição escolar. Mas que é, sobretudo, palco privilegiado de produção e reprodução de práticas educativas não-formais, através das quais as escolas de samba nascem, afirmam-se, recriam-se e se perpetuam como instituições no tempo e espaço brasileiros. Nesse sentido, os depoimentos de nossos sujeitos são extremamente claros, quando estes exemplificam, ao longo do estudo, os vários modos como aprendem, transformam e passam adiante conhecimentos que são valiosos para todas as instâncias de suas vidas, e não apenas a escolar, construindo pontes e tecendo redes que são elementos fundamentais em suas trajetórias.

Percebemos com nossos entrevistados que estar na escola de samba é uma vivência que possibilita acesso a um capital social e cultural muito mais rico do que supõe o senso

comum, capaz de forjar uma visão de mundo diferenciada, geralmente construída pela ótica dos sujeitos menos favorecidos social e historicamente. É, assim, um processo de resgate histórico e cultural tanto das massas de excluídos quanto da cultura afro-brasileira, cujo resultado é a possibilidade concreta de aqueles sujeitos passarem a olhar com orgulho as suas próprias origens. Não é à toa, portanto, que vemos os sujeitos entrevistados questionarem o que aprendem formalmente na escola em face do que adquirem em sua vivência na escola de samba, como bem exemplifica um jovem sambista de 18 anos entrevistado, quando diz: *“o samba contou muito sobre a história do povo africano e toda a maldade que fizeram com eles no caminho de lá até aqui e aqui, quando foram escravizados. Eu acho que é muito importante conhecer a história verdadeira do nosso povo”*. Vale destacar que esse saber passado por meio de histórias contadas nos enredos ou vividas dentro da dinâmica da escola de samba vai ao encontro da Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino, no currículo escolar brasileiro, de elementos provenientes das culturas afro-brasileira e indígena:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Ainda que se reconheça o avanço representado por esse preceito legal, a grande verdade é, no entanto, que de maneira não-formal, as escolas de samba há décadas já trabalham com essa temática e conteúdo de forma pioneira, muito antes dessa legislação e das políticas públicas de inclusão da cultura negra e indígena, sendo, portanto, precursoras nesse processo. Assim, há mais de um século vêm trazendo à luz, na forma de enredos, desfiles e sambas, práticas que têm lugar no interior de suas agremiações ou mesmo homenageando fatos da história brasileira nem sempre visíveis socialmente em sua complexidade, como é o caso do enredo “Navio Negreiro” um dos primeiros exclusivamente sobre a temática, com fortíssimos versos narrando a trajetória dos povos negros da África ao Brasil:

Páginas e memórias / Que deram louvor e glórias / Ao altruísta e defensor / Tenaz da gente de cor / Castro Alves, que também se inspirou / E em versos retratou / O navio onde os negros / Amontoados e acorrentados / Em cativeiro no porão da embarcação / Com a alma em farrapo de tanto mau-trato, / Vinham para a escravidão (Acadêmicos do Salgueiro, 1957)

As experiências educacionais narradas pelos sujeitos são inúmeras e, na maioria dos casos, são narradas com um forte sentimento de pertencimento. O carinho que estes nutrem por aquele território, por estarem ali presentes, acabou revelando uma forma interessantíssima de aprendizagem, que, por sua vez, assemelha-se sobremaneira aos postulados de Brandão, quando o autor define as experiências de educação popular:

Ora, essas trocas de olhares e gestos de afeição não estão longe de ser o repertório dos momentos que garantem o surgimento de sentimentos de “eu” e de “nós”, o que possibilita um relacionamento entre iguais, tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender (1984, p.8).

Seguindo por esse mesmo caminho, discorrendo sobre as diversas formas de transmissão de conhecimento, Velloso (1990, p. 19), mostra como também a cultura negra compreende o espaço como energia participativa, trazendo para o próprio corpo a noção de território: “Assim, o espaço se transforma em energia móvel que pode ser transmutada e transportada incessantemente de um local para outro. Uma pessoa pode levar o ‘axé’ para outra; pelas mãos, pelos olhos e pela fala. Esse é um recurso para garantir o espaço de uma cultura constantemente ameaçada”.

A atividade da escola de samba é um ritual completo, em que se aprende e se ensina. Pessoas se conhecem, alianças se firmam frente a diversos desafios, desde construir um samba para concorrer no concurso anual de samba enredo realizado por cada escola, até mesmo pelo propósito coletivo de se unirem por reivindicar condições melhores para todas as escolas de samba. Nesse processo não é difícil que se aprenda e que se ensine. Aliás, ousa afirmar que é por ser um processo tão vivo que a escola de samba constrói um modo de transmissão de conhecimentos tão respeitado por seus componentes:

As escolas de samba são uma grande indústria cultural que agrega, em si, diversas artes e conhecimentos. É um campo neutro onde as diversidades convivem em harmonia plena. Acredito que o jovem dentro da escola de samba absorve não só o conhecimento que ajudará na sua formação profissional, mas que também moldará o seu caráter de forma positiva, pois poucos são os lugares que podemos presenciar, de forma tão veemente, o respeito e o amor ao próximo (Entrevista com educador, 34 anos).

As contribuições para a educação são diversas: os sujeitos aprendem na medida em que ensinam e vice-versa. O que vemos é um aprendizado coletivo, em que todos são sujeitos atuantes, como percebemos quando os educadores que se declaram tão aprendizes quanto mestres...

Os enredos das escolas de samba são verdadeiros temas geradores. Os sujeitos se integram com a história de sua ascendência africana, a história local de sua comunidade, a história do Brasil e de seu povo, principalmente o povo marginalizado. Os sujeitos da pesquisa trouxeram muitas e ricas experiências de aprendizagem, ocorridas a partir desse tipo de manejo do conhecimento. O que vemos, então, são aprendizados singulares, resultado que são de um trabalho contínuo de resgate de cunho popular da história de seu povo, de seus heróis, do orgulho que sentem por seu território. Acrescente-se a isso o fato de os enredos, ao se aliarem às melodias dos sambas, propiciarem assimilação e absorção de forma lúdica, capaz de causar um enorme fascínio sobre os sujeitos.

A partir dos resultados colhidos para a realização deste estudo, podemos afirmar que as escolas de samba se configuram como um território de práticas educativas populares em potencial. Digo em potencial, pois embora elas possam acontecer com esse objetivo, mas não é toda e qualquer atividade ocorrida nesses espaços que tem caráter educativo, capaz de instruir os sujeitos ou trabalhar práticas importantes em seu dia-a-dia. Entretanto, por meio de um projeto bem pensado, as ferramentas disponibilizadas pelas práticas educativas que têm lugar nas escolas de samba podem possibilitar grandes saltos na aprendizagem, como vimos com base nos relatos dos sujeitos pesquisados neste trabalho.

A compreensão do potencial das escolas de samba como lugar que articula territórios negros em espaços de aprendizagem de altíssima qualidade sugere, a meu ver, a realização de novas e instigantes pesquisas no futuro, conforme pontuado ao longo do texto. Isto porque, foi possível notar que a escola de samba articula muitos outros territórios para além dos que foram explorados no espaço-tempo desta pesquisa, territórios estes que demandam outras investigações, as quais, por sua vez, podem se mostrar capazes de contribuir para a melhoria do próprio processo educativo que se processa no interior das escolas formais.

Por fim, espero que as reflexões aqui contidas possam contribuir no debate sobre a necessária valorização do saber acumulado pelas escolas de samba, colaborando ainda para que estas alcancem um maior reconhecimento e presença em pesquisas e trabalhos acerca da própria prática educacional que ocorre nas chamadas escolas formais. Em outras palavras, que ampliem, assim, a visibilidade de tais agremiações não somente no

contexto cultural, mas, principalmente, no campo educacional nos debates travados no interior das universidades brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional / [Org.] ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. &NETO, Miguel Farah. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

ARAUJO, Eugênio. Vida e morte das pequenas escolas de samba: uma aproximação histórica e antropológica das escolas dos grupos de acesso “C”, “D” e “E” do Rio de Janeiro. In: **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.51-66, 2009.

ARAUJO, Hiran. **Carnaval seis milênios de história**. Rio de Janeiro: Griphus, 2003.

BARATA, Denise. Saberes e Fazeres da Diáspora Africana no Brasil. In: **Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: Grupalfa, 2005.

BARBOSA, Orestes. **Samba. Sua história, seus poetas, seus músicos e seus cantores**. Rio de Janeiro: Funarte, 1978 [1933].

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. A Juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Pag. 112-121.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____ & ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Antônio Carlos e DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: MEC/INEP, 1998.

_____. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Estatuto da Juventude** - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

_____. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2014.

_____. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**. Brasília: SNJ, 2014.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo; DAYREL, Juarez. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1996.

_____. **As escolas de samba**. Rio de Janeiro: Fontana, 1974.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade, identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE Carla Coelho (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Os cronistas de momo: Imprensa e Carnaval na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

DAYREL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____; GOMES, Nilma Lino. **Formação de agentes culturais juvenis**. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG. Belo Horizonte: Proex-UFMG, 2006.

_____; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manoel e VIEIRA, Maria Manuel Família (Org.). **Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012

_____. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYREL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manoel e VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012

DUBET, François. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Revista Educação e Pesquisa**, vol.39, n.1, São Paulo Jan./Mar. 2004.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: Outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

FERNANDES, Nelson de Nobrega. **Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados**. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania, 2003.

_____. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, Valéria Aroeira; ROTTA, Daltro Cardoso. Cartografias da educação não-formal. **Revista de Ciências da Educação**, n. 25, a. XIII, São Paulo, 2011.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Trabalho apresentado em congresso desconhecido. Ano 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

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

_____. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDWASSER, Maria Júlia. **O palácio do samba**. Estudo Antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. Rio de Janeiro: Maio/Abril, 2000.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. **Território negro em área rural e urbana – algumas questões**. Textos e Debates, NUER/UFSC, Florianópolis, ano 1, nº 2, 1991

LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LIMA, Paulo Gomes; DIAS, Izabel de Carvalho Gonçalves. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. In: **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL. Americana, vol. 10, n. 19, 2008

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L. et al. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARTINS, Angela Maria de Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson E Williams**. HISTEDBR, Campinas, nº 51, p. 341-359, junho de 2013.

MORAES, José Damiro de. Leitura que recomendamos - o que todos devem ler”: Impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação** –São Paulo: v. 12, n. 1 – jan. /jun. 2013.

NETO, Agripino Coelho. **Componentes definidores do conceito de território: A multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço poder**. GEOgraphia, Vol. 15, No 29, 2013.

NEVES, Vitor. Desde que o samba é samba... Roteiro para estudos. In: BRAZ, Marcelo (Org.). **Samba, cultura e sociedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Alexandre B. **Juventude e eles com o mundo do trabalho: retratos e desafios**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

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

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TELES, Nair; FREITAS, Rafael. Políticas públicas e juventude no Brasil. In: **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum – Estudos sobre cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular brasileira: Da modinha à canção de protesto**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes LTDA., 1974.

TRILLA, J. A. Educación non-formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, n. 24, p. 199-221, 1999.

_____, **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1996.

VARGUES, Guilherme Ferreira. Sambando e lutando: as escolas de samba do Rio de Janeiro e as trajetórias de Paulo da Portela e Antonio Candeia. In: BRAZ, Marcelo (Org.). **Samba, cultura e sociedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **As Tias Baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 3, nº 6, p. 207-228, 1990.

VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. Educação não formal: um conceito em movimento. In: Rumos Educação Cultural e Arte (org). **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

CONSULTA ONLINE:

<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-47.htm> ,**acessado em 10/05/2015**.

http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/14/leonardo_coelho_duarte.htm **acessado em 10/05/2015**.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Uni%C3%A3o_C%C3%ADvica_de_Escolas_de_Samba
acessado em 11/06/15.

<http://carnaval.uol.com.br/2012/noticias/redacao/2012/02/07/primeiro-desfile-das-escolas-de-samba-do-rio-completa-80-anos-data-sera-lembrada-com-shows-e-festa.htm>
acessado em 11/06/2015.

ANEXOS –

ANEXO 1.

ENTREVISTAS - PESQUISA COM JOVENS SAMBISTAS

1 – Dados do Perfil do entrevistado.

[] profissional liberal

Nome:

Profissão:

Sexo: [] Masculino [] Feminino

Local de Moradia:

Escola de Samba:

Local de Nascimento:

Idade:

Religião:

Cor:

Renda familiar: [] 1 salário mínimo

ou menos [] mais de 2 salários

mínimos [] mais de 5 salários

mínimos [] mais de 10 salários

mínimos.

Escolaridade:

Trabalha?: _____ (se não) já
trabalhou : _____ **Qual o**
último tipo de vínculo possuiu? []
formal [] informal [] bico

- a) O que a escola de samba representa na sua vida?
- b) Há quanto tempo você participa da escola de samba?
- c) Como você chegou até esta escola de samba?
- d.1) O que você mais gosta na escola de samba?
- d.2) e o que você menos gosta na escola de samba?
- e.1) O que você faz na escola de samba?
- e.2) Como você aprendeu o que você sabe?
- f.1) Você aprendeu alguma coisa com os enredos da escola de samba?
- f.2) Tem algum enredo em especial que você gostaria de falar?
- g) A participação na escola de samba teve algum impacto na sua trajetória escolar?
- h) Qual a sua expectativa em estar na escola de samba?

ANEXO 2.

ENTREVISTAS - PESQUISA COM FAMILIARES DOS JOVENS SAMBISTAS

1 – Dados do Perfil do entrevistado.

[] profissional liberal

Nome:**Profissão:****Sexo:** [] Masculino [] Feminino**Local de Moradia:****Escola de Samba:****Local de Nascimento:****Idade:****Religião:****Cor:****Renda familiar:** [] 1 salário mínimo

ou menos [] mais de 2 salários

mínimos [] mais de 5 salários

mínimos [] mais de 10 salários

mínimos.

Escolaridade:**Trabalha?:** _____ (se não) játrabalhou : _____ **Qual o****último tipo de vínculo possuiu?** []

formal [] informal [] bico

a) Como você vê a participação do seu filho/sobrinho/neto na escola de samba?

a.1) Você desejou que seus filhos estivessem na escola?

b) Como você avalia o impacto dessa participação na vida escolar do jovem?

b.2) Produz conhecimento?

c) Você participa das atividades da escola de samba? Se sim, como?

ANEXO 3.

ENTREVISTAS - PESQUISA COM EDUCADORES DENTRO DAS ESCOLAS DE SAMBA

1 – Dados do Perfil do entrevistado.

[] profissional liberal

Nome:**Profissão:****Sexo:** [] Masculino [] Feminino**Local de Moradia:****Escola de Samba:****Local de Nascimento:****Idade:****Religião:****Cor:****Renda familiar:** [] 1 salário mínimo

ou menos [] mais de 2 salários

mínimos [] mais de 5 salários

mínimos [] mais de 10 salários

mínimos.

Escolaridade:**Trabalha?:** _____ (se não) játrabalhou : _____ **Qual o****último tipo de vínculo possuiu?** []

formal [] informal [] bico

a) O que a escola de samba representa na sua vida?**b) Há quanto tempo você participa da escola de samba?****c) Como você chegou até esta escola de samba?****d.1) O que você mais gosta na escola de samba?****d.2) e o que você menos gosta na escola de samba?****e.1) O que você faz na escola de samba?****e.2) Como você aprendeu o que você sabe?****f.1) como você percebe o papel que você desempenha na escola de samba?****G) Os jovens tem interesse em aprender os ofícios da escola de samba?****H) Como você avalia a participação dos jovens na escola de samba?****I) Qual a sua expectativa em estar na escola de samba?**

ANEXO 4. CARNAVAL, ESCOLA DE SAMBA E SOCIEDADE

O Carnaval realizado pelas Escolas de Samba do Rio de Janeiro, pedra basilar que alicerça este estudo, destaca-se pelos atrativos que a partir de 1960 o tornaram o “maior espetáculo da terra”. Porém, mesmo que enfatizemos aqui a necessidade de análise sobre a atividade realizada pelas Escolas de Samba, torna-se premente, em um primeiro momento, tratarmos especificamente sobre o carnaval, já que as Escolas de Samba se expressam por meio dele, mas é importantíssimo frisar que o carnaval não se expressa apenas por meio das Escolas de Samba.

As primeiras manifestações carnavalescas no Brasil ocorreram ainda na fase colonial, no atual Cidade do Rio de Janeiro, sendo a primeira principal expressão carnavalesca o entrudo, vindo de Portugal. Com origens nas festas greco-romanas que comemoravam as colheitas, o entrudo no Brasil foi caracterizado inicialmente como a união de alguns jogos realizados na época do carnaval, em que diversas pessoas sujavam-se umas às outras com limões de cheiro²⁹, farinha, polvilho etc. (TINHORÃO, 1974). Era uma atividade que envolvia a participação tanto dos escravos quanto dos cidadãos da época, que jogavam pelas janelas de suas casas água ou outros objetos, com intuito de sujar os outros.

O entrudo permaneceu como a maior manifestação carnavalesca brasileira até a metade do século XIX, quando então surgiram os bailes de máscaras e os grupos organizados por comerciantes e intelectuais, denominados de "sociedades". O entrudo foi uma prática muito representativa na cultura brasileira. Apesar da repressão policial da primeira república e com o protagonismo de outras culturas no carnaval, podemos enxergar elementos dele imbricados em diversas expressões carnavalescas de nossos dias. Atualmente o entrudo mais próximo de suas origens é o que sobrevive na cidade de Arraias, estado do Tocantins, a 446 km de Palmas.

Os bailes carnavalescos desta época (segunda metade do século XIX) eram animados por polcas, valsas e quadrilhas. Porém, neste momento surge outra figura histórica do carnaval brasileiro, o tocador de bumbo, o zé-pereira. Este, com a sua percussão, deixa claras

²⁹Limões de cheiro, ou laranjas de cheiro, era o nome pelo qual eram chamadas as pequenas bolas de cera recheadas de águas perfumadas que eram arremessadas durante as atividades do entrudo no carnaval do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX.

marcas nas expressões carnavalescas que surgiram mais à frente, sendo por muitos historiadores reconhecido como o grande precursor dos blocos de embalo.

Brincava-se o carnaval, no século XIX, também como zé-pereira, o nome adotado para os foliões que percorriam as ruas da cidade dando pancadas em enormes tambores e produzindo decibéis em níveis extremamente elevados para os padrões da época. O zé-pereira poderia ser representado por um folião solitário e também por grupos de carnavalescos, todos com os seus tambores, desfilando pelas ruas e visitando as redações dos jornais, como era o hábito dos foliões que se julgavam merecedores de aparecer na imprensa (CABRAL, 1974).

Ao mesmo tempo em que aconteciam tais expressões carnavalescas, existiam movimentos culturais da diáspora africana que faziam seus rituais com ritmos trazidos da África, que também foram se ligando aos festejos carnavalescos. Tendo em vista que a época do carnaval era o espaço em que os festejos tradicionais e oficiais se concentravam, percebemos que os rituais e as manifestações africanas se valeram desse período como estratégia de se inserir, de certa forma, na ótica do “oficial” para serem aceitas pela sociedade da época, ou mesmo para se proteger da repressão policial a suas práticas.

O batuque foi a forma generalista de caracterizar as diversas manifestações culturais e rituais dos negros, mestiços e brancos das camadas populares. Dentro desta denominação, podemos encontrar diversas danças, rituais e ritmos, dentre as quais ressaltamos: a Fofa, o Lundu, o Fado, o Jongo, o Coco, o Samba Rural, entre diversas outras, manifestações estas que trazem influências das culturas que se cruzaram, aqui no Brasil, no início do século XIX. Essa mistura da diáspora africana aos ritmos vindos da Europa ou dos indígenas deixou de ser uma exclusividade dos negros, passando a se integrar aos festejos dos trabalhadores ou das classes mais humildes (CABRAL, 1974).

O diagrama a seguir, publicado na revista História do Carnaval, busca remontar, a partir dos trabalhos de Edison Carneiro e José Ramos Tinhorão, um pouco da profusão de ritmos que deram origem ao estilo musical denominado “samba”. Este, segundo Orestes Barbosa, *que não é batucada, nem choro, nem lundu, nem cateretê, nem rumba, surge característico do carnaval, ao lado das marchas que são sambas com uma ligeira modificação* (1978, p.12).

Imagem 3

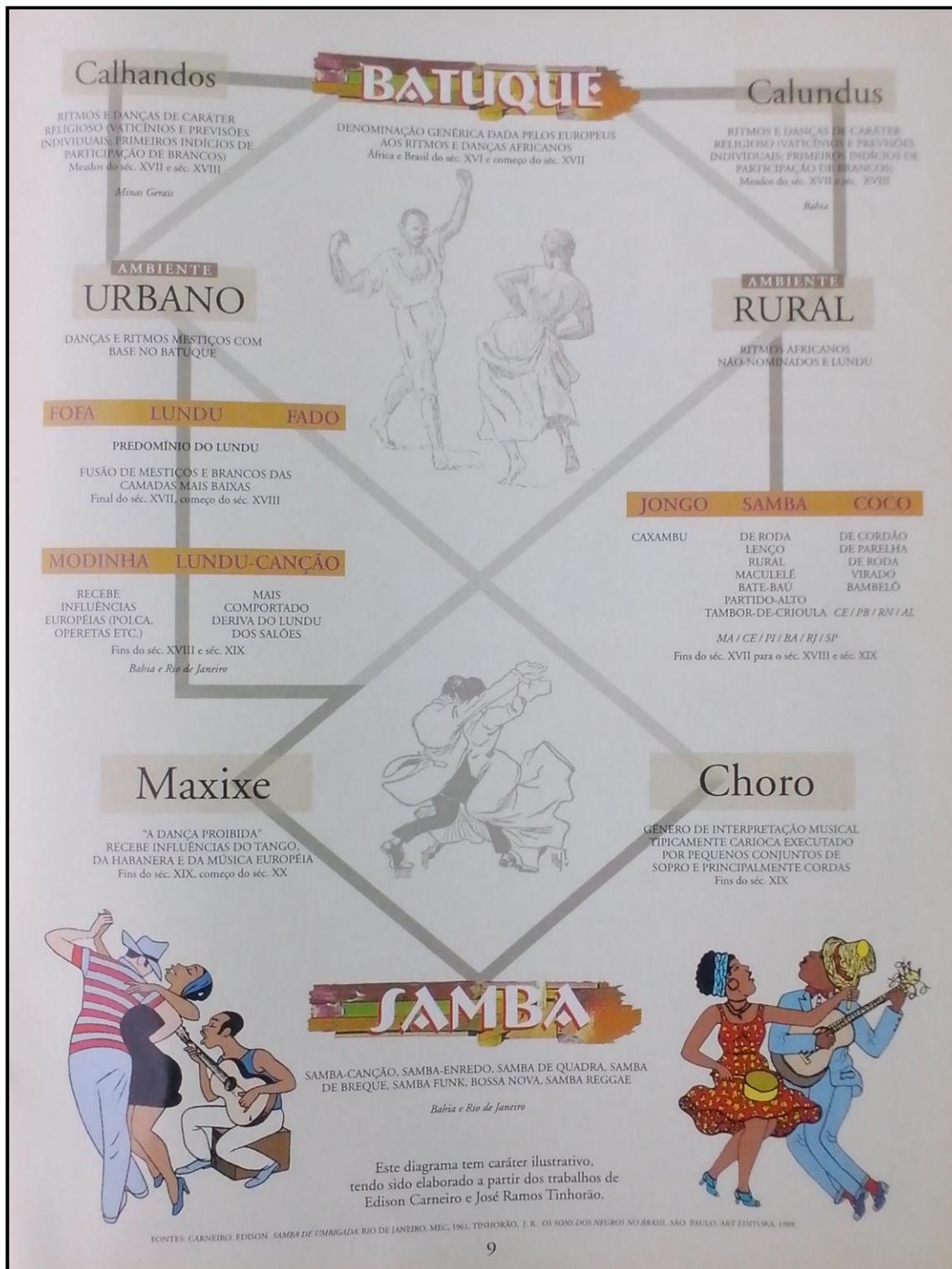


Diagrama retirado da Revista História do Samba, Volume 1, editora Globo, 1997.

ANEXO 5. ESTRUTURA CONTEMPORÂNEA DO CARNAVAL CARIOCA: O PROTAGONISMO DAS ESCOLAS DE SAMBA.

*Através destes estandartes,
Da união das nossas co-irmãs,
Defendendo o mesmo ideal,
A soberania da música nacional.
Salve o Rio de Janeiro,
Seu carnaval, seu quatrocentão,
Feliz abraço do Salgueiro
À cidade de São Sebastião.*

*Ó abre alas, que eu quero passar,
Eu sou da Lira, não posso negar,
Rosa de Ouro é quem vai ganhar*

(GRES Acadêmicos do Salgueiro, 1965 - Enredo: História do carnaval Carioca)

A expressão cultural que representa contemporaneamente o carnaval realizado pelas Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro ultrapassa a administração de cada agremiação carnavalesca isolada e mesmo a esfera governamental, daí a necessidade da união em prol de conferir uma maior qualidade e fortalecimento frente às demandas do grande evento.

Este fato é extremamente compreensível, tendo em vista que as proporções deste festejo carioca ultrapassam as fronteiras nacionais, tendo gerado a criação de associações dirigentes que são exemplos da nova ordem do carnaval, tais como:

- Liga Independente das Escolas de Samba - LIESA, entidade que organiza as atividades das Escolas de Samba do Grupo Especial, com local de desfile na Av. Marquês de Sapucaí;
- Liga das Escolas de Samba do Rio de Janeiro – LIERJ, entidade que organiza as atividades das Escolas de Samba do Grupo de Ouro e Grupo de acesso B, com local de desfile na Av. Marquês de Sapucaí e na Av. Intendente Magalhães;
- Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro - AESCRJ, entidade mais antiga em atividade, que regulamenta as atividades das Escolas de Samba dos Grupos de Acesso C e D e E, que desfila na Av. Intendente Magalhães;
- Associação das Escolas de Samba Mirins - AESM-Rio;

- Federação dos Blocos Carnavalescos do Estado do Rio de Janeiro, entidade que organiza o desfile dos blocos carnavalescos, com locais de desfile nas Av. Rio Branco e Av. Intendente Magalhães.

Essa nova ordem do carnaval é representada por uma estrutura de gestão composta de por organismos externos às comunidades de origem de cada agremiação junto a órgãos do poder público estatal. Constituiu-se historicamente este ordenamento na medida em que o carnaval praticado pelas escolas de samba foi sendo absorvido e reconhecido oficialmente pela sociedade carioca e reconstruindo-se dentro da dinâmica social vigente. Nesse sentido, Sávio Leolpoldi (1977) explicita:

Os antigos cordões, ao se transformarem em escolas de samba, adotaram um tipo de organização para as suas apresentações que, aos poucos, se consolidou na expressão carnavalesca a que assistimos atualmente. Assim, o conjunto de transformações ocorridas nesse período correspondeu, em grande medida, à própria dinâmica da agremiação e à sua relação com a sociedade mais ampla. Por outro lado, desde que o desfile das escolas de samba foi oficialmente reconhecido, estabeleceram-se, além dos prêmios e subvenções a serem distribuídos, algumas normas que passaram a orientar a sua própria apresentação (p. 82).

As Escolas de Samba, por estarem inseridas na ótica social de seu tempo, mesmo tendo suas expressões culturais muitas vezes marginalizadas pela ordem oficial, carregam consigo elementos muito fortes de seu contexto social e histórico. Muitos pesquisadores, assim como SODRÉ (1998) e BARATA (2005), apontam que o estabelecimento de regras e normas de orientações para a organização das apresentações carnavalescas foi uma das muitas estratégias utilizadas por esta cultura popular, com muito traquejo, para sobreviver na sociedade em que estava inserida, articulando-se com o poder público e as instituições oficiais.

Ao mesmo tempo, outros pesquisadores do samba e do carnaval defendem que houve uma estratégia do poder público, por meio principalmente da imprensa, propondo uma “intervenção ecológica”. Assim, auxiliando o festejo popular com o objetivo de oficializá-lo, passou a inserir nele temas de seu interesse, nacionalizando o carnaval como uma das peças fundamentais da identidade nacional, construída por meio de uma ideologia patriótica.

Tal estratégia se expressa, como podemos ver, na visão entusiasta do cronista do carnaval Francisco Guimarães, que assinava suas crônicas com o pseudônimo de *Vagalume*:

Achamos que, sendo a festa maior de uma sociedade em pleno progresso, o Carnaval também deve evoluir acompanhando o desenvolvimento geral da população.

Eis a Razão porque não concordamos com que nos limitemos a três grandes sociedades na terça-feira gorda e que somente com elas seja repartido o orçamento. (...) É ridículo e lamentável que no Carnaval queiram estabelecer privilégio de classe.

Que venham, que surjam o sexto, o sétimo, o oitavo, o nono e até o vigésimo grande clube e o governo cumpra o seu dever, auxiliando, igualmente, a eles todos e mais aos ranchos e blocos.

O que devemos fazer quanto antes, é nacionalizar o Carnaval.

É fazer dele um meio de proteção aos artistas nacionais, que andam por aí desprezados, esquecidos, sem que lhes apareça um momento oportuno para que possam patentear talento, arte e competência. (...)

Compete aos governos federal e municipal a iniciativa, negando auxílio aos clubes que tenham à sua frente artistas estrangeiros, *antes que o povo antecipe os acontecimentos* [grifo do autor], protestando energicamente contra os intrujões de barracão, que isolam os nossos patricios (...). Devemos agir com patriotismo (VAGALUME, Diário Carioca, 30 jan. 1930, *apud* COUTINHO, 2006).

Desta maneira, percebemos que a oficialização do Carnaval praticado pelas escolas de samba ocorre como um esforço de forte apelo popular, por parte de seus praticantes, visando estabelecê-lo oficialmente na sociedade da época. Da mesma forma que os governos de caráter populista nacionalista utilizaram o apelo popular do samba na tentativa de consolidar o projeto de construção do sentimento de nacionalismo e patriotismo nessa época.

Em 1935, Pedro Ernesto Baptista, já em seu segundo mandato como prefeito da Cidade do Rio de Janeiro (na época, Distrito Federal), é a figura pública que oficializa os folguedos carnavalescos das Escolas de Samba, instituindo uma subvenção pública paga às entidades carnavalescas para a construção de seus desfiles. Por outro lado, as escolas de samba inseriram em seus estatutos a obrigação de trazer nos enredos temas do interesse do país, afirmando a identidade nacional (COUTINHO, 2006).

Esse movimento de tornar o carnaval parte do calendário oficial pode ser claramente percebido, rompendo com qualquer ideia que paire acerca de uma suposta unilateralidade do Estado, pelo fato de a União das Escolas de Samba, primeira entidade representativa das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro, já em seu ano de fundação (1933),

reivindicar, em carta endereçada ao prefeito e ao departamento de turismo da cidade, a oficialização dos desfiles das Escolas de Samba, que na época aconteciam na lendária Praça Onze:

Os núcleos onde se cultiva a cultura e a verdadeira música nacional, imprimindo em suas diretrizes o cunho essencial da brasilidade. (...) explica que estão às finalidades desta agremiação, sob vosso patrocínio, composta de 28 núcleos, num total aproximado de 12 mil componentes, tendo uma música própria, seus instrumentos próprios e seus cortejos baseados em motivos nacionais, fazendo restringir o carnaval de rua, base de toda a propaganda que se tem feito em torno de nossa festa máxima (UESB, 1933, *apud* VARGUES, 2013. Grifos do autor).

ANEXO 6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE A PARTIR DE 2005.

A ideia de políticas públicas voltadas especificamente para a juventude é bem recente no cenário brasileiro e mundial. Em linhas gerais, ela surge a partir de um contexto de crise global dos mecanismos de produção e dos processos produtivos, contexto este baseado na desterritorialização e na globalização dos mercados. Aparece, portanto, num cenário de incertezas, especificamente nos países subdesenvolvidos e nas camadas sociais em pior situação econômica, tendo como fortes traços a degradação dos trabalhos e a perda crescente de direitos trabalhistas (Novaes, 2014). Diante disso, diversos governos e organismos internacionais começam a pensar na adoção de mecanismos capazes de superar tal crise, concebendo a juventude como agente fundamental para superar a pobreza e a miséria, ainda que também idealizada como grupo em risco social.

Um grande campo de intervenção, por meio dos organismos internacionais, foi o da educação, instância pela qual diversas teorias buscaram dar respostas para essa crise. Dentre elas, ressaltamos a teoria do capital humano, de Theodore W. Schultz, que propunha a valorização dos sujeitos, entendendo-os como ferramentas fundamentais do processo produtivo. Percebeu-se, no entanto, que muitas destas ideias apenas mascaravam a fragilidade do sistema econômico vigente, passando a imputar aos sujeitos a culpa por seu fracasso social, e não à crise intrínseca do modo de produção capitalista (Frigotto, 1995).

A partir de 2003, o Estado brasileiro passa a ter maior sensibilidade às demandas juvenis propondo iniciativas que começam a reconhecer os sujeitos jovens como protagonistas na construção de sua identidade tanto social quanto individual. Assim, as tessituras das políticas públicas passam a reconhecer o jovem para além das visões anteriores, ou seja,

ainda que sujeito receptor de tais políticas, alguém que também pode e deve participar de sua construção, conforme explicitam Castro e Abramovay, na obra “Políticas públicas de/para/com juventudes” (2003).

Hoje se vive um momento propício para se firmar a legitimidade de políticas gestadas por formas mais democráticas, sensíveis à diversidade de juventudes e ao direito de representação dos próprios jovens no desenho e na gestão de políticas que lhe tenham como sujeitos. (P.12)

Tal mudança do paradigma, que se fundamentava na concepção dos jovens como sujeitos em construção, expostos à criminalidade e ao risco social, trouxe consigo demandas significativas para dentro da estrutura do Estado, forjando, partir daí mecanismos de participação que dessem conta delas. Nesse sentido, algumas ações foram tomadas entre 2003 e 2004, tais como: a realização da *Semana Nacional de Juventude* e a *Conferência Nacional de Juventude*, pela Câmara dos Deputados e a elaboração de relatório preliminar da Comissão Especial de Políticas Públicas para Juventude (Cejuvent), destinada a acompanhar e estudar propostas para o segmento.

Ainda em 2004, foi criado, pelo Poder Executivo, por meio da Secretária-Geral da Presidência da República, um grupo interministerial composto pela participação de 19 ministérios, secretarias e órgãos técnicos especializados, que teve como objetivo mapear as ações e políticas governamentais sobre o que foi ou estava sendo produzido para atender às demandas juvenis (TELES e FREITAS, 2008). Ao fim de suas atividades, frente a todo acúmulo das ações realizadas pela Câmara e pelo Poder Executivo, surge, então, a proposta de implementação de uma Política Nacional de Juventude inovadora, uma vez que

(...) a necessidade de integração das ações relacionava nove eixos transversais para orientar a Política Nacional da Juventude, a saber: (1) ampliar o acesso e a permanência dos jovens na escola de qualidade; (2) combater o analfabetismo entre os jovens; (3) prepará-los para o mundo do trabalho; (4) gerar trabalho e renda; (5) promover a vida saudável; (6) ampliar o acesso ao esporte, ao lazer, a cultura e as tecnologias da informação; (7) promover os direitos humanos e de discriminação positiva; (8) estimular a cidadania e a participação social; (9) melhorar a qualidade de vida dos jovens do meio rural e das comunidades tradicionais (*Ibidem*, 2008, p. 197).

O Grupo Interministerial também previa outras ações, dentre as quais, a constituição da *Secretaria Nacional de Juventude* (SNJ), implantação do *Conselho Nacional de Juventude* (Conjuve) e o lançamento do *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Ação*

Comunitária (ProJovem), além de outras proposições. Assim, em 1º de fevereiro de 2005, por meio de medida provisória, o Presidente da República instituiu a Política Nacional de Juventude, no mesmo ato cria o Conjuve³⁰, SNJ³¹ e o ProJovem³².

ANEXO 7. CONCEITO DE MORATÓRIA JUVENIL

Outro conceito fundamental para entendermos a condição juvenil contemporânea é a legitimidade social da moratória juvenil (PEREGRINO, 2014). Isto porque, durante muito tempo tal prerrogativa esteve restrita a determinados sujeitos sociais (de camadas sociais mais elevadas), que tinham a possibilidade de viver um período de suas vidas em suspenso das atividades de produção, para se dedicarem exclusivamente às atividades de sua formação. O sujeito que tinha acesso à moratória juvenil foi por muito tempo o ser socialmente estabelecido como jovem, ou melhor, associado socialmente ao símbolo jovem, restando aos demais sujeitos sociais que partilhavam de seu tempo histórico e geracional nada mais do que uma idade aproximada e uma condição que não o definia como jovem.

Margulis e Urresti (1996), ao tratarem deste tema, reconhecem a base biológica, material e física da juventude. Porém, tal base só existe e só faz sentido na sociedade, constituindo um modo de existir sociocultural, através do qual a juventude adquire visibilidade. Neste sentido, Peregrino (2014) nos guia pela ideia dos autores de que a juventude também é um símbolo investido de capital:

³⁰Criado em 2005, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), órgão articulado à Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, tem como uma de suas finalidades principais propor estratégias de acompanhamento e avaliação e diretrizes para a promoção de políticas públicas de juventude no Brasil.

³¹A SNJ foi criada com os seguintes objetivos: articular os programas e os projetos destinados aos jovens em âmbito federal; fomentar a elaboração de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo; e promover espaços de participação da juventude na construção dessas políticas.

³²O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem foi criado pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, no âmbito da Política Nacional de Juventude, ao mesmo tempo em que também foram instituídas a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Dirigido inicialmente a jovens na faixa de 18 a 24 anos, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, o Programa tem como finalidade promover a reinserção na escola e no mundo do trabalho, por meio da conclusão daquele segmento da educação básica, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Em 2007, rebatizado como ProJovem Urbano, ampliou para até 29 anos a faixa etária de atendimento. Em 2012, a coordenação de suas atividades, até então da alçada da Secretaria Nacional de Juventude, passou a ser exercida pelo Ministério da Educação.

Essa formulação dos autores traz uma ideia muito interessante: a de que a juventude é também um símbolo. Esse símbolo se materializa numa imagem: a do jovem bonito, saudável, com o futuro pela frente, mas já “antenado” com ele (pelas roupas que usa, pelos gostos culturais que professa e pelas ideias que expressa). Ele é moderno, ele é saudável, ele é promissor, ele é projeção para o futuro. Para o NOSSO futuro. E ele combina tudo isso com uma leveza de quem ainda não carrega grandes responsabilidades, com o descompromisso de quem ainda é objeto de investimento de economias, energias e desejos sociais (p.25).

Porém, esse símbolo juvenil idealizado não é partilhado por todos os jovens, uma vez que ter acesso a ele vai depender da posição social ocupada, pois a identidade simbólica aqui é socialmente construída. Sendo assim, os autores vão demarcar duas moratórias para entender esses sujeitos que partilham de signos comuns e simultaneamente completamente distintos. A primeira é a moratória vital, que pode ser compreendida, segundo Peregrino (2014), como uma espécie de potencial energético, biológico, daquele que está distante da morte e tem “toda a vida pela frente”, constituindo uma característica que une todos os jovens e pode ser pensada como um período da vida em que a pessoa está em posse de um excedente temporário.

Tal moratória vital atribuída a todos os sujeitos que possuem excedente vital não é suficiente para se partilhar o símbolo de ser jovem, já que este, na condição de símbolo, constitui-se em algo a ser percebido socialmente, adequar-se à imagem idealizada do sujeito jovem. Neste sentido, a moratória social vai ser a realização ou não da conversão deste excedente vital em tempo de aprendizado e formação em suspenso das atividades de produção. Como alerta Peregrino (2014):

Moratória social faz referência, portanto, a um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens (alguns mais que outros e em algumas sociedades alguns muito mais do que outros) experimentem a condição adulta, sem as responsabilidades a está associada, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos jovens, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e, outros em que esta condição é apenas brevemente experimentada (p.28).

Nesse mesmo sentido, Abramo (2005) diz:

A existência desta segunda etapa da socialização produz um descolamento entre as capacidades físicas de produção e reprodução e a maturidade emocional e social para a sua realização: por isso a noção moderna de juventude acabou aparecendo como um período de interregno, de transição, de ambiguidade, de tensão potencial. Seu significado social é de uma “moratória” (...) compreendida como esse

adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania (ABRAMO, p. 41).

Percebemos que, hoje, no campo das políticas públicas, a noção de condição juvenil perpassa pela ampliação do acesso dos sujeitos a este tempo em suspenso, tempo de formação que vai possibilitar a construção de laços mais fortes de integração social envolvendo o exercício da cidadania e o acesso ao mundo produtivo de forma decente, direitos fundamentais para que se efetive a moratória juvenil.