

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LYANNE PESSOA DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE SAMBA DE CORUMBÁ: aprendizagens ético-
estéticas no contexto da educação social**

Corumbá, MS

2024

LYANNE PESSOA DE OLIVEIRA

EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE SAMBA DE CORUMBÁ: aprendizagens ético-estéticas no contexto da educação social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação Social, linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

Corumbá, MS

2024

LYANNE PESSOA DE OLIVEIRA

EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE SAMBA DE CORUMBÁ: aprendizagens ético-estéticas no contexto da educação social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação Social, linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade – Presidente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari – Membro Titular Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Elmir de Almeida – Membro Titular Externo
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição – Membro Suplente Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Elaine Sampaio Araujo – Membro Suplente Externo
Universidade de São Paulo

Corumbá, MS

18 de novembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus a força, saúde e serenidade ao longo desta caminhada, iluminando meus passos e renovando minha esperança nos momentos de dificuldade. A Ele, toda honra e glória.

A Nossa Senhora, por me dar forças para enfrentar a maternidade nos momentos em que perdi a esperança de que conseguiria conciliar esta nova fase com os estudos e o trabalho. Sua intercessão foi uma luz nos dias mais difíceis, renovando minha fé e me dando coragem para seguir em frente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade, cujo conhecimento, paciência e dedicação foram fundamentais para a concretização desta pesquisa. Seu apoio constante e olhar cuidadoso me guiaram nos momentos mais desafiadores, tornando este trabalho possível.

Aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, Profa. Dra. Verônica Regina Müller e Prof. Dr. Elmir de Almeida, as ricas contribuições feitas durante a qualificação. Agradeço o cuidado ao analisar a pesquisa com tanto carinho e por apresentarem caminhos valiosos para o aprimoramento deste trabalho.

Aos mestres das escolas de samba Íris, Dionísio e Apolo (nomes fictícios), que gentilmente me concederam entrevistas e compartilharam suas experiências e saberes. Minha gratidão se estende também às escolas de samba às quais pertencem, pelo acolhimento e pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

À minha mãe, Maria Josefina Ferreira Pessoa, todo o amor, cuidado e dedicação comigo e com meu filho. Seu carinho incondicional, orações e sua presença amorosa em cada momento essencial me deram forças para continuar.

Ao meu pai, por sempre ter incentivado meus estudos, mesmo diante das dificuldades. Obrigada por acreditar no meu potencial e me motivar a seguir em frente, mesmo quando os obstáculos pareciam maiores. Seus esforços e orações foram primordiais para me ajudar a superá-los para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo, David Humbert Fernandes Marin, a parceria ilimitada, paciência e compreensão ao longo de todo o processo. Seu amor e cuidado comigo e com nosso filho foram fundamentais para que eu encontrasse forças quando tudo parecia difícil. Obrigada por estar ao meu lado em cada etapa desta jornada, pelas palavras de incentivo e por acreditar na minha capacidade de concluir o mestrado, sempre me lembrando que eu posso ir além. Seu apoio constante foi uma das maiores motivações para que eu não desistisse deste sonho.

Em especial e com todo o meu amor, ao meu filho, Benício de Oliveira Marin, que nasceu este ano e ressignificou minha vida de formas que jamais imaginei. Sua presença é minha maior inspiração, seu sorriso me faz acreditar que sempre vale a pena continuar. Este trabalho também é para você.

Às minhas irmãs, Priscilla Pessoa de Oliveira e Lanaíne Pessoa de Oliveira, e aos seus esposos, que acompanharam de perto esta caminhada e sempre me incentivaram com palavras de apoio e entusiasmo, tornando o percurso mais motivador.

À minha amiga Profa. Ma. Alessandra Domingos de Souza as ricas trocas de conhecimento, os momentos em que me ajudou a desacelerar e refletir com mais clareza, o incentivo constante e as palavras de motivação que sempre renovaram minha confiança de que seria possível chegar até aqui.

Aos meus colegas de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil Parteira Maria Benvinda Rabello, que me encorajaram com palavras de incentivo ao longo desta jornada, em especial Marcele Rodrigues da Cruz, Márcia Gonçalves da Silva e Rebeca Gonçalves Aponte, cuja amizade e apoio foram fundamentais para que eu seguisse firme neste caminho. À minha gestora, Marli das Neves Guadalupe, por entender os momentos em que precisei me ausentar para os estudos, valorizando a importância da minha formação e incentivando minha dedicação ao mestrado.

E aos meus alunos, carinhosamente chamados de “meus pequenos”, tanto os de antes quanto os de agora e os que ainda estão por vir. Eles são minha motivação para sair da zona de conforto, sempre despertando questionamentos durante as aulas. Mesmo sendo tão jovens, as experiências que compartilhamos na sala de aula me inspiram a continuar estudando, para que juntos possamos explorar o vasto mundo de possibilidades que nos aguarda.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, deixo aqui minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), situando-se na linha 2 de pesquisa, “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. As experiências de mestres em escolas de samba corumbaenses são tomadas como objeto de pesquisa. O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), discutindo suas relações com a formação estética. Para a consecução dessa finalidade, os objetivos específicos da pesquisa foram: (i) compreender os fins e os meios da educação social, assim como as suas relações com a educação estética; (ii) identificar as experiências vividas por mestres de escolas de samba de Corumbá/MS; e (iii) discutir as relações entre as experiências promovidas nos espaços de carnaval, bem como das escolas de samba de Corumbá/MS, a educação social e a formação estética. A pesquisa teve natureza qualitativa e exploratória, abarcando uma etapa de estudos bibliográficos e uma etapa de investigações empíricas. A principal técnica para a coleta de dados da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados no trabalho empírico foi elaborada considerando a identificação das temáticas comuns apresentadas nas narrativas dos entrevistados. As discussões dos dados da pesquisa foram guiadas, principalmente, pelo aporte teórico de John Dewey e de Roberto DaMatta. Os resultados indicam que são experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá/MS: a democratização da cultura, o desenvolvimento de habilidades artísticas, a retomada da ligação entre a arte e a vida, a inversão social e cultural, a projeção de realidades inexistentes, que transcendem a realidade; a aprendizagem coletiva, onde os papéis se ampliam e o protagonismo de cada indivíduo vai além do que lhe é designado no dia a dia, a competitividade, que coexiste em uma relação dialética com a solidariedade comunitária, e a configuração de um ética que, suspendendo normas rígidas que ordenam o dia a dia, privilegia a igualdade e a celebração coletiva. As experiências identificadas por meio das narrativas dos mestres de escolas de samba de Corumbá/MS revelam uma profunda conexão com a formação estética. Verifica-se que a formação estética no espaço das escolas de samba tem potencial para fomentar aprendizagens ético-estéticas no contexto da educação social.

Palavras-chave: educação social; carnaval; escola de samba; arte; práticas educativas.

ABSTRACT

This work is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Pantanal Campus (CPAN), and is located in research line 2, “Educational practices, teacher/educator training in school and non-school spaces”. The experiences of masters in Corumbá’s samba schools are taken as the object of research. The general objective of this research was to identify experiences mobilized through Carnival and samba schools in Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), discussing their relationship with aesthetic education. In order to achieve this goal, the specific objectives of the research were: (i) to understand the ends and means of social education, as well as its relationship with aesthetic education; (ii) to identify the experiences lived by masters of Corumbá/MS samba schools; and (iii) to discuss the relationships between the experiences promoted in Carnival spaces, as well as in Corumbá/MS samba schools, social education and aesthetic education. The research was qualitative and exploratory in nature, comprising a stage of bibliographical studies and a stage of empirical investigations. The main technique used to collect data was semi-structured interviews. The data collected in the empirical work was analyzed by identifying the common themes presented in the interviewees' narratives. Discussions of the research data were guided mainly by the theoretical contribution of John Dewey and Roberto DaMatta. The results indicate that these are experiences mobilized through Carnival and samba schools in Corumbá/MS: the democratization of culture, the development of artistic skills, the resumption of the link between art and life, social and cultural inversion, the projection of non-existent realities, which transcend reality; collective learning, where roles are expanded, and the protagonism of each individual goes beyond what is assigned to them on a daily basis, competitiveness that coexists in a dialectical relationship with community solidarity, and the configuration of an ethic that, suspending rigid norms that order daily life, privileges equality and collective celebration. The experiences identified through the narratives of Corumbá/MS samba school masters reveal a deep connection with aesthetic training. It can be seen that aesthetic training in samba schools has the potential to foster ethical-aesthetic learning in the context of social education.

Keywords: social education; Carnival; samba school; art; educational practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CPAN	Câmpus do Pantanal
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LIESCO	Liga Independente das Escolas de Samba de Corumbá
MS	Mato Grosso do Sul
Prof.	Professor
Profa.	Professora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido não tecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O CARNAVAL E AS ESCOLAS DE SAMBA.....	18
3	O CARNAVAL, AS ESCOLAS DE SAMBA E A EDUCAÇÃO SOCIAL: CONEXÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA	33
3.1	Experiência estética e formação estética.....	33
3.2	Diálogos entre a educação social e a formação estética.....	36
3.3	O carnaval, as escolas de samba e a educação social.....	41
4	EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE SAMBA DE CORUMBÁ/MS: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA.....	43
4.1	A indissociabilidade entre as experiências das escolas de samba e a vida.....	43
4.2	Experiências formativas, estéticas e éticas com a comunidade	50
4.3	A competição como parte da vida das escolas de samba.....	56
4.4	Aprendizagens ético-estéticas nas experiências das escolas de samba.....	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A– ROTEIRO DE ENTREVISTA	71
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	73

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação de mestrado insere-se na Linha 2 de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”.

O primeiro passo para chegar a este estudo teve início no ensino médio, com o desejo de ser professora. Em 2011, ingressei pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFMS-CPAN, concluindo a graduação, com muita satisfação, em 2014.

Ao encerrar esse ciclo, o próximo passo foi exercer a profissão. Primeiramente, atuei como professora auxiliar em uma turma de berçário, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Inocência Cambará, na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). Em seguida, ao encerrar meu contrato, fui trabalhar em outra instituição, desta vez na rede particular, na Escola Shalom El Shaday, no município de Ladário/MS, assumindo uma turma de pré-escola.

Após um tempo sem lecionar, prestei concurso público, assumindo a vaga em 2018 na área da Educação Infantil, no CEMEI Maria Benvinda Rabello, em Corumbá/MS, onde atualmente leciono e onde iniciaram minhas inquietações sobre como enriquecer a prática pedagógica por meio das experiências trazidas pelas crianças.

Durante esse percurso, eu, como profissional, desenvolvi certa fascinação pelo conhecimento adquirido pelas crianças na escola, mas também em outros espaços e contextos. Observando e convivendo com as crianças, posso dizer que suscitou em mim uma inquietação: de que forma eu poderia conhecer mais sobre as experiências dos espaços sociais e comunitários de Corumbá/MS? Em que medida as experiências sociais, artísticas, culturais, comunitárias são educativas e promovem uma formação humana de emancipação?

Em 2019, retornei ao contexto acadêmico, participando como aluna especial de duas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS-CPAN, sendo elas: Fundamentos e Prática na Educação Infantil, no primeiro semestre, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues; e Tópicos Especiais: Formação e Prática Docente para a Alfabetização e Letramento, no segundo semestre, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues e Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

No segundo semestre de 2020, participei como aluna especial na disciplina Tópicos Especiais: Estética, Criação e Arte na Formação Humanista, ministrada pela Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade. Com base nesta última disciplina, pude refletir sobre a

importância da educação estética para a emancipação de crianças, jovens e adultos, uma vez que a dimensão da estética vai além da concepção de beleza, “a estética do cotidiano, da vida diária, dialoga com as diferentes maneiras de ser e de estar no mundo, com as individualidades, as diferenças, os gostos, as percepções e os interesses” (Ostetto; Bernardes, 2019, p. 175).

No decorrer da disciplina, entendi que a experiência estética pode ser vivida na relação com a arte, mas não apenas nela, pois “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não” (Pereira, 2011, p. 115). Na experiência estética, “trata-se de contemplar ativamente a coisa, ou seja, atentar para o sentimento que a experiência da coisa produz” em que ocorre a “suspensão dos juízos explicativos que o sujeito poderia proferir ante a coisa ou o acontecimento que vive, de modo que possa colocar-se em uma posição de vulnerabilidade ao seu efeito” (Pereira, 2011, p. 115). Na experiência estética, o juízo estético “se refere não propriamente a um objeto ou acontecimento, puramente, mas ao sentimento que esse objeto ou acontecimento produz no sujeito” (Pereira, 2011, p. 114). Os sentimentos — os modos de sentir e de perceber — são transformados na experiência estética, possibilitando a consideração da vida a partir de múltiplos prismas (Dewey, 2010).

As discussões vividas nas referidas disciplinas — em especial na Tópicos Especiais: Estética, Criação e Arte na Formação Humanista — suscitaram o meu interesse em aprofundar estudos sobre as qualidades das experiências culturais e/ou artísticas em espaços sociais (ou não escolares), especialmente sobre os seus potenciais educativos e de acesso à construção de conhecimentos.

Segundo Brandão (1981), a educação se desenrola em variados cenários, transcendendo os limites das instituições educacionais, podendo ocorrer em bibliotecas, museus, clubes, interações familiares, amizades, brincadeiras, conversando, dançando, cantando, assistindo à televisão, ouvindo rádio, acessando o mundo virtual.

Ferreira, Sirino e Mota (2020, p. 586) chamam os diferentes processos educativos de educações: “educações estas que nos formam ao longo de toda a nossa trajetória e que têm muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e menos desigual”. Nesse sentido, Brandão (1981, p. 7) declara:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1981, p. 7).

Para Libâneo (2001), a educação acontece por meio de processos de comunicação que possibilitam que as pessoas apropriem habilidades e saberes construídos historicamente, assim, produzindo novos saberes. Conforme explica Libâneo (2001), há intenção e interesses em todas as formas de ações educativas.

[...] sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. [...] a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (Libâneo, 2001, p. 9).

Libâneo, ao afirmar que não existem somente práticas educativas nas escolas, mas “imensos conjuntos de outras práticas” (Libâneo (2001, p. 6), corrobora a afirmação de Brandão (1981, p. 9) de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. As educações — ou os múltiplos processos educativos — implicam socializações, comunicações, intenções e interesses que modificam “os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (Libâneo, 2001, p. 7).

Freire e Shor (1986) indicam que a educação também é um processo artístico e estético, pois o educador/professor — na escola ou em contextos populares — acolhe, escuta e compartilha com os educandos, expõe conteúdos culturais referentes às diversas áreas de conhecimentos, apresenta o mundo de maneira significativa; desse modo, crianças, jovens e adultos são incitados a sentir e perceber mais as diferentes facetas do real e também a elaborar leituras críticas da realidade.

O professor tem que estudar esse roteiro para a classe, ver como os dados limitadores se expressam concretamente, e então decidir quais os dados que mais contribuem para iniciar a transformação crítica. A partir desses pontos de acesso ao interior da situação, o professor tem que tornar a pintar ou tornar a representar o material que conhece da cultura estudantil ou do objeto a ser estudado. Essa nova apresentação de um tema estudantil, de um contexto acadêmico, ou de um momento da sociedade, é o problema ou a codificação proposta como pesquisa para a classe. Este é um processo engenhoso: a recomposição de uma cena, a partir de materiais previsíveis, sob a forma de uma investigação crítica perturbadora; a orquestração de um prolongado

estudo com muitos instrumentos tocando simultaneamente, em tons diferentes e em ritmos diferentes (Freire; Shor, 1986, p. 74).

Conforme Andrade e Cunha (2020), a experiência verdadeiramente educativa tem qualidades estéticas; remete, portanto, às relações singulares da pessoa com o outro, consigo mesmo e com o mundo, impulsionando a construção de diferentes olhares, de narrativas múltiplas e de variadas possibilidades de compreensão do mundo. Em outras palavras, a educação com qualidade estética envolve “processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem)”, implicando “a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos” (Loponte, 2017, p. 432).

Andrade, Aponte e Cabral (2022) mostram que a brincadeira, a música e o movimento são vias para experiências com qualidades estéticas que ajudam a trazer à existência o bem dos formandos, compreendido como o desenvolvimento de saberes, habilidades e valores concernentes a uma sabedoria prática que alia o saber fazer à disposição moral para fazer o bem. As pesquisadoras defendem que as práticas lúdicas, brincantes, dialógicas, criativas e poéticas constituem base indispensável para uma educação — escolar ou social — que valoriza a exploração e a problematização, impulsionando o pensamento acerca de propósitos que emancipam, pois buscam transcender os estados arraigados.

As discussões sobre os diferentes espaços educativos, e sobre a qualidade estética da ação verdadeiramente educativa, têm me levado a refletir: (i) quais são os locais de ação comunitária — para além da escola — que podem ser realmente chamados de educativos, no sentido de provocar a emancipação dos sujeitos?; (ii) as comunidades e associações culturais, ou artísticas, pelo fato de envolverem as linguagens artísticas em suas ações, têm mais potencial educativo, podendo ser consideradas espaços genuínos de educação social?; (iii) quais são as características das práticas educativas promovidas em comunidades e associações artístico-culturais?

Buscando responder aos questionamentos acima, voltamos nosso olhar para a cidade em que foi realizado o estudo, Corumbá/MS, cuja origem do nome vem do tupi-guarani *curupah*, que significa lugar distante, segundo o *site* da Prefeitura Municipal de Corumbá (2023). Hoje é conhecida como Cidade Branca, devido à cor clara de seu solo, rico em calcário, e é chamada de capital do Pantanal, devido à grande ocupação (de 60%) do Pantanal no território.

Corumbá/MS localiza-se na região do Pantanal sul-mato-grossense e está na zona de fronteira do Brasil com a Bolívia, situada a cerca de 403 km da capital do estado, Campo

Grande. A ocupação do território corumbaense iniciou no ano de 1524, quando os portugueses chegaram à região à procura de ouro; por esse motivo, em 1778 foi fundado o vilarejo do Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque, com a intenção de impedir que também os espanhóis, vindos pela fronteira brasileira, invadissem o território em busca de minerais.

Em 1838, dada a importância comercial da região movimentada pelo porto, o referido vilarejo se tornou um distrito e em 1850 foi elevado a município. Palco da Guerra do Paraguai (1864 a 1870), Corumbá/MS foi reconstruída, abarcando o terceiro maior porto da América Latina até 1930. Com a estrada de ferro funcionando no início do século XX, o foco comercial deslocou-se para Campo Grande.

Souza (2023, p. 12) afirma que Corumbá/MS acolhe povos de origens diferentes, dentre eles “ribeirinhos, povos indígenas, bolivianos, sírio-libaneses, entre outros, o que denota na diversidade de culturas, hábitos, práticas e crenças do povo constituído no município”. Rozisca (2017, p. 29) explica que a composição cultural da cidade recebeu influências dos povos que fixaram moradia na região, configurando não apenas uma identidade cultural, mas a soma de identidades, formando um “povo multicultural”.

No que tange aos aspectos culturais, Corumbá/MS se destaca pelo seu patrimônio arquitetônico, com prédios datados do século XIX, muitos tombados como Patrimônio Cultural Nacional ou Estadual. Além disso, a cidade é rica em produções no campo das artes visuais e cênicas, dança, artesanato, música, manifestações da tradição popular e religiosas (Rozisca, 2017). Dentre a diversidade cultural estão: o Cururu e o Siriri, expressões culturais importantes na região; o carnaval; o Festival América do Sul Pantanal; o Festival da Pesca; e as festas juninas, que têm o seu auge no Banho de São João, festa realizada no Porto Geral, a qual se tornou Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2021 (Souza; Souza; Santos, 2022).

Para Costa (2013), o carnaval é uma das festas que marcam o calendário de Corumbá/MS, constituindo a identidade da cidade. Helena (2022, p. 12-13) corrobora isso, declarando que é reconhecido como uma festa de referência para o estado de MS. Ele é uma festa ao mesmo tempo pública e privada, por ser festejada em salões particulares, mas principalmente na rua, com o desfile das escolas de samba e cordões, “com ala das baianas, carros alegóricos, mestre-sala e porta-bandeira, rainhas de bateria, samba-enredo e, claro, baterias de escola de samba” (Helena, 2022, p. 13). O público é ativo e pulsante nas manifestações públicas do carnaval corumbaense, e cada bairro torce pela sua escola reforçando o sentimento de “comunidade” (Helena, 2022, p. 13).

O carnaval corumbaense é uma festa presente na minha história pessoal; também é uma manifestação que marca a vida de crianças, adolescentes e jovens corumbaenses. O carnaval, e

até mesmo as ações das escolas de samba, adentram as escolas da educação básica de Corumbá/MS, seja nos projetos que trabalham a referida festa ou nas narrativas dos sujeitos que vivem o carnaval em suas comunidades, bairros, e em suas histórias pessoais de modos variados e diferentes. O carnaval corumbaense, forjando corpos, sensações, percepções, sentimentos, expressividades, narrativas, conteúdos, também é meio de formação para além dos muros da escola.

O meu interesse pelo caráter educativo das experiências promovidas nos espaços de cultura e de arte bem como a centralidade da cultura popular no município de Corumbá/MS me levaram a tomar as experiências de mestres em escolas de samba corumbaenses como objetos de pesquisa. Penso que conhecer e analisar as narrativas de mestres de escolas de samba acerca de experiências que consideram significativas — e que foram fundantes para a composição de suas identidades, sobretudo de seus modos de atuar na comunidade — torna-se um estudo profícuo para que possamos pensar de que maneira os espaços das escolas de samba são formativos e, especialmente, contribuem para uma formação estética.

Considerando os interesses explicitados, o problema de pesquisa que formulei busca identificar e discutir o potencial formativo das experiências mobilizadas nos espaços das escolas de samba de Corumbá/MS. O objetivo geral da presente pesquisa foi, portanto, identificar experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá/MS, discutindo suas relações com a formação estética. Para a consecução dessa finalidade, os objetivos específicos da pesquisa foram: (i) compreender os fins e os meios da educação social, assim como as suas relações com a educação estética; (ii) identificar as experiências vividas por mestres de escolas de samba de Corumbá/MS; e (iii) discutir as relações entre as experiências promovidas nos espaços de carnaval, bem como das escolas de samba de Corumbá/MS, a educação social e a formação estética.

Este estudo enquadra-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que a investigação envolveu “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2002, p. 21-22). Esta também é uma pesquisa exploratória, uma vez que o tema escolhido é pouco conhecido. As pesquisas exploratórias “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, a fim de fornecer uma base sólida para estudos mais aprofundados, contribuindo para a expansão do conhecimento em diversas áreas (Gil, 2002, p. 41). No presente estudo, a pesquisa exploratória ajudou a identificar as experiências dos mestres das escolas de samba em Corumbá/MS e suas possíveis relações com a educação social e a educação estética.

A principal técnica para a coleta de dados da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, por permitir “uma cobertura mais aprofundada dos assuntos [...] tornando-se uma estratégia excelente quando busca-se investigar aspectos afetivos e valorativos” (Skalinski Júnior, 2011, p. 192). A entrevista semiestruturada possibilita o encontro do pesquisador com um material baseado na experiência dos entrevistados, “com a realidade vivida pelos atores sociais” (Gil, 2008, p. 37). Almeja-se compreensão de realidades singulares dos entrevistados, que em seus depoimentos sempre visam retomar o tempo histórico, analisando momentos do passado e do presente (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

A entrevista semiestruturada também é uma abordagem flexível, que combina um conjunto de perguntas predefinidas com a possibilidade de o pesquisador adaptar a trajetória da conversa às respostas e ao contexto do entrevistado. É, portanto, uma técnica útil para explorar detalhes, obter informações e compreender perspectivas individuais, contribuindo para uma compreensão detida dos assuntos investigados (Lüdke; André, 2004).

Nesta investigação foram entrevistados três mestres de escolas de samba de Corumbá/MS. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer favorável emitido pela Plataforma Brasil, sob o número de protocolo de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 77286223.2.0000.0021. A escolha dos sujeitos da pesquisa envolveu a disponibilidade de participação de mestres de escolas de samba.

Corumbá/MS contava, no momento da pesquisa, com 10 escolas de samba. Foi realizado o contato com várias escolas, inclusive com a Liga Independente das Escolas de Samba de Corumbá, que é a entidade que regulamenta os desfiles das escolas de samba de Corumbá/MS e defende os interesses das entidades filiadas a ela, telefonando às escolas de samba e recebendo contatos de mestres, o que resultou no aceite de três participantes. Os sujeitos da pesquisa foram, inicialmente, contatados pelas redes sociais, como Facebook e WhatsApp. Os mestres foram extremamente solícitos e acolhedores, aceitando com muita disposição participar da pesquisa assim que tiveram conhecimento sobre o tema do estudo. As entrevistas foram individuais e marcadas em dias, locais e horários escolhidos pelos participantes.

Os mestres entrevistados sugeriram manter seus nomes nos dados da pesquisa, expressando entusiasmo e orgulho com suas trajetórias. Todavia, considerando os termos do Comitê de Ética, os nomes originais foram preservados e substituídos por nomes de deuses gregos que simbolizam alegria, festa, ligação entre céu e terra.

A primeira entrevistada, Íris, escolheu o próprio barracão da escola de samba, onde também mora, para a realização da entrevista. Muito à vontade, com muito entusiasmo e

orgulho, deu detalhes de sua história de vida e de sua relação com o carnaval. Mostrou títulos recebidos, troféus, fotos e materiais usados em desfiles que se encontram expostos no barracão.

O segundo entrevistado, Dionísio, preferiu que a conversa fosse feita em uma praça da cidade, onde se sentia mais à vontade. Expôs como sua carreira de mestre-sala iniciou e, apaixonado pelo carnaval, apresentou fotos de que se orgulhava em guardar com carinho.

O terceiro entrevistado, Apolo, fez a entrevista no barracão da escola de samba, onde passa a maior parte do dia, cuidando com apreço do espaço que fundou juntos aos amigos. Contou, com orgulho, como se sente feliz ao desfilar com a escola na avenida, sendo muito conhecido na cidade.

Todos os entrevistados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e consentiram gravar a entrevista, mediante a utilização do aplicativo de gravador do aparelho de celular da própria entrevistadora. De modo geral, ao ouvirem a primeira pergunta, os três entrevistados já se identificaram com a conversa e, sem interrupções, contaram com detalhes como iniciaram a frequentar a escola de samba, como era a vida dentro do barracão, suas lutas e vitórias com a escola, suas lembranças de infância e o que os fez permanecerem envolvidos com o carnaval. Os entrevistados também falaram sobre o trabalho com a comunidade, explicitando, inclusive, o que gostariam que fosse desenvolvido e promovido no trabalho das escolas de samba junto à população.

A análise dos dados coletados no trabalho empírico foi elaborada considerando a identificação dos principais temas discursivos constantes nas narrativas dos entrevistados, que remetem a conteúdos argumentativos (noções ou posicionamentos) comuns, usados pelos autores/narradores para apresentar as suas ideias. Realizamos uma leitura detida da narrativa de cada entrevistado, identificando as noções defendidas. Não utilizamos categorias prévias; foi a partir da identificação de que os participantes utilizavam modos comuns de trazer os seus argumentos, e da identificação de que as entrevistas possuíam temáticas (ou concepções) comuns, que organizamos as análises e as discussões.

As discussões dos dados da pesquisa foram guiadas pelos estudos realizados na primeira etapa da pesquisa envolvendo um breve histórico do carnaval e das escolas de samba, a experiência estética na perspectiva da filosofia de John Dewey e a educação social e sua proximidade com a formação estética; a obra de Roberto DaMatta (1997) *Carnavais, malandros e heróis, para uma sociologia do dilema brasileiro* também guiou as análises das narrativas dos sujeitos entrevistados.

A pesquisa está organizada em cinco seções, iniciando com esta parte introdutória. Na segunda seção abordamos a festa do carnaval, buscando compreensões acerca do seu histórico,

pensando, ainda, o papel das escolas de samba. A terceira seção é dedicada à teorização sobre a formação estética, identificando algumas de suas relações com a educação social. Com base nesse aporte teórico desenvolvemos a quarta seção da dissertação, em que são feitas as análises das narrativas dos participantes da pesquisa. Por fim, na última seção tecemos nossas considerações finais.

Os resultados da pesquisa indicam que são experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá/MS: a democratização da cultura; o desenvolvimento de habilidades artísticas; a retomada da ligação entre a arte e a vida; a inversão social e cultural; a projeção de realidades inexistentes que transcendem a realidade; a aprendizagem coletiva, onde os papéis se ampliam e o protagonismo de cada indivíduo vai além do que lhe é designado no dia a dia; a competitividade, que coexiste em uma relação dialética com a solidariedade comunitária; e a configuração de um ética que, suspendendo normas rígidas que ordenam o dia a dia, privilegia a igualdade e a celebração coletiva.

As experiências identificadas nas narrativas de mestres de escolas de samba de Corumbá/MS revelam uma profunda conexão com a formação estética. Verificamos que a formação estética no espaço das escolas de samba coloca os sujeitos frente ao desconhecido, e, assim, faz com que desenvolva disposições que o tornam mais suscetível aos instantes que afetam, indicando que algo precisa ser notado, visto, visibilizado e até mesmo compreendido. Desse modo, a formação estética no espaço das escolas de samba tem potencial para fomentar aprendizagens ético-estéticas no contexto da educação social.

2 O CARNAVAL E AS ESCOLAS DE SAMBA

Celebrado em vários lugares do mundo, o carnaval expressa as contradições da sociedade e ignora a distinção entre atores e espectadores. Segundo Nachif e Alves (2018), etimologicamente, “carnaval” significa afastar a carne (do latim *carnem levare*, ou *carnis vale*). Como prática cultural, é uma festa de curta duração que narra, performaticamente, práticas do cotidiano; é o evento mais aguardado para praticamente inaugurar o “ano novo no Brasil”, fazendo “parte da cultura nacional de tal modo que é impossível lhe passar incólume”; é uma festa que “embaralha fronteiras étnicas e ajuda a compor a identidade nacional” (Santos; Silva, 2017, p. 3).

Mas como se iniciou essa festa? Camargo e Barbosa (2012) trazem dados históricos mencionando que os primeiros grupos de pessoas de que se têm notícias realizavam, por volta do ano de 8.000 a.C., festas e cultos relacionados à fertilidade; eram festas feitas nos templos e que foram unidas às festas agrárias. Não havendo dados mais profundos sobre esse contexto pré-histórico, é possível dizer que a festa do carnaval tem ligação com os festejos da civilização egípcia: segundo suas lendas, essa festa foi criada em homenagem à deusa Ísis e seu parceiro Osíris; durante a realização da festa, um ciclo de danças se repetia no tempo do plantio e colheitas; as pessoas dançavam e clamavam pelo crescimento de sementes e frutos saudáveis.

Com relação à fertilidade, durante a festa egípcia eram permitidos atos sexuais que eram associados ao renascimento, e, no fim da festa, sacrificavam, simbolicamente, Osíris para acalmar os dias de prazer. Além disso, havia um rei sobrenatural que era o centro das festividades, o qual dava permissão aos sonhos proibidos, dando sentido à festa; ao satisfazerem o rei, os campos e sementeiras da comunidade eram abençoados; quando o rei simbólico era morto, renovava-se o ciclo da natureza e purificavam-se os espíritos.

Durante a festa carnavalesca, os antigos egípcios exaltavam o crescimento das sementes, a saúde dos frutos e o culto à fertilidade. A permissividade praticada durante o festejo, com muita comida, bebida e liberação sexual, fazia da festa um espetáculo ritualístico representando a vida farta, a reprodução, o desejo e o prazer (Nachif; Alves, 2018, p. 287).

Ainda segundo Camargo e Barbosa (2012), durante a Antiguidade muitos povos continuaram a seguir essas tradições, entrelaçando-as aos seus próprios rituais religiosos, à exemplo dos gregos, que homenageavam alguns deuses como Zeus e Dionísio. Os romanos realizavam as festas conhecidas como bacanais, em homenagem ao deus Baco, que era a “divindade responsável pela origem da vida, da alegria, do vinho, do sexo e perturbador da

ordem estabelecida” (Camargo; Barbosa, 2012, p. 9). As festas Luperciais, em contexto romano, foram criadas por sacerdotes lupercos e homenageavam o deus Fauno, simulando a luta da desordem e do tumulto contra a harmonia, a qual no final saía vencedora. Havia também as festas saturnais, em homenagem ao deus romano Saturno, que protegia a agricultura. Nessas festas eram permitidos cultos que misturavam o sagrado e o profano sem que se perdesse o caráter sagrado oficial das divindades; nas festas saturnais, as divindades eram objetos de sátira e escárnio ao mesmo tempo em que se realizavam cultos sagrados e sérios (Camargo; Barbosa, 2012).

Camargo e Barbosa (2012) consideram que os fatos históricos acerca das festas da Antiguidade contribuem para denominarmos tais eventos como sendo o que chamamos na atualidade de carnaval. Foram festas que sofreram a interferência de várias culturas, e que ocorriam em uma mesma época — por exemplo, quando era inverno no hemisfério norte —, um período em que a população não podia realizar seu trabalho devido ao tempo impróprio. Nesse contexto objetivo de vida, os consumos de carnes e de bebidas à base de álcool eram muito comuns e estavam sempre presentes em tais festividades, o que ajudava o povo a passar pelo clima frio e depressivo do inverno.

Na Idade Média, tais festividades foram rearranjadas considerando o contexto de vida. A Idade Média é dividida em duas fases: a Alta Idade Média (abarcando os séculos V ao X), que marcou o surgimento do feudalismo, e a Baixa Idade Média (considerando os séculos XI ao XV), quando o sistema feudal se consolidou, ocasionando crises sociais severas. A organização da Idade Média baseou-se no sistema feudal, em que senhores feudais detinham terras (feudos) e vassalos juravam lealdade a eles (Queiroz; Rocha Júnior, 2015).

No período medieval, mais de 90% dos indivíduos viviam no campo, dedicando-se à agricultura, sendo, também, frequentemente mobilizados para servir em atividades militares, como emboscadas, vinganças e assaltos. Isso refletia a militarização comum na época, em que uma população empobrecida estava sujeita às vontades dos senhores feudais, que eram proprietários-guerreiros. Em relação à cultura, a vida feudal era caracterizada por uma cultura popular cômica que existia há milênios — desde as comunidades gregas —, com dimensões e características originais. Era uma cultura cômica que envolvia o riso, a paródia e o escárnio, contrapondo-se à imagem comum de um período feudal associado às trevas e ao sofrimento (Queiroz; Rocha Júnior, 2015).

As formas e manifestações do riso na cultura popular contrastavam com a cultura oficial, isto é, com a seriedade e a religiosidade da época feudal. Essas manifestações culturais populares desempenhavam um papel significativo na vida das pessoas e incluíam festas

públicas com ritos e cultos cômicos, com bufões, tolos (ou bobos), gigantes, anões e monstros. Os ritos e personagens eram acompanhados por desfiles e procissões que tomavam as ruas por vários dias (Bakhtin, 1987; Queiroz; Rocha Júnior, 2015).

Embora desconexas à primeira vista, as festas ligadas aos templos no período medieval frequentemente eram acompanhadas de feiras com uma rica variedade de celebrações públicas. Assim, os elementos cômico e público se tornavam, cada vez mais, parte da tradição. As representações teatrais e os espetáculos cômicos eram diferentes das formas de culto e das cerimônias oficiais da igreja ou do Estado feudal, mas eram mantidas pela população justamente por oferecerem uma visão de mundo e das relações humanas totalmente distinta daquelas promovidas pela igreja e pelo Estado (Bakhtin, 1987).

A referência à terminologia “carnaval” foi, então, firmada no período medieval, indicando tais festejos e celebrações públicos, cômicos, envolvendo personagens, caracterização das pessoas, que se fantasiavam de tolos, palhaços, e até mesmo usavam máscaras que representavam demônios e animais selvagens, com mais ou menos permissividades, e que, de certo modo, satirizavam as procissões religiosas. Os ritmos das danças indicavam que se tratava de uma celebração da insanidade, do irracional e do passageiro, de modo que as pessoas sérias eram desencorajadas a participar. Os participantes coletavam presentes, alimentos e dinheiro para bebidas. Era comum a presença de estrangeiros, a abertura de casas para visitantes e uma atmosfera de embriaguez, o que permitia excessos anônimos (Camargo; Barbosa, 2012).

As características do carnaval se fortaleceram chegando à Itália, tornando-se muito famoso. A festa começava em janeiro e terminava antes da quaresma. Durante ela, ocorriam brincadeiras, encenações e inversões de papéis: homens usavam roupas de mulheres, mulheres se fantasiavam de homens, cavalos andavam para trás, pobres distribuía esmolas aos ricos, alunos castigavam os professores, escravos e senhores temporariamente se nivelavam. As inversões de *status* eram comuns, originando um ritual conhecido como “*charivari*”, que era uma espécie de serenata pública de zombaria (Camargo; Barbosa, 2012, p. 17). Músicas difamatórias eram acompanhadas pelo barulho de panelas. A inversão da ordem social servia como meio de controle, permitindo à comunidade expressar — por certo período — desagrado, desencorajando futuros comportamentos indesejáveis (Camargo; Barbosa, 2012).

Com a afirmação do cristianismo no Ocidente, “o caráter libertino das festas” foi criticado, e a Igreja, junto ao Estado feudal, tentou impor seriedade aos festejos. Acontece que, entendendo-se que as proibições não surtiriam efeito, as festas foram adaptadas ao calendário eclesiástico, com ligação a símbolos religiosos, com a intenção de cristianizar e controlar os

excessos da festa. Assim, os festejos não ocorreriam dentro dos templos, mas seriam ligados aos cultos religiosos, retirando as orgias e outras permissividades. Porém, mesmo “controlado pela Igreja Católica, o carnaval ganhou força pela sua tradição” (Camargo; Barbosa, 2012, p. 12).

Com a intervenção da Igreja Católica nas celebrações, visando moderar os excessos das festividades pagãs, no século XI o carnaval começou a ser observado de uma maneira diferente, transformando-se em uma ocasião lúdica para aplicar brincadeiras às pessoas (Oliveira, 2012). Segundo Oliveira (2012), o carnaval foi assimilado pela tradição católica medieval com algumas modificações, mantendo elementos como dança e disfarces. Na perspectiva do cristianismo medieval, o carnaval representava um período de festividades profanas que se estendia desde o dia de Reis até a Quarta-Feira de Cinzas, marcando o início da quaresma e do jejum religioso. Então, durante o carnaval, as pessoas celebravam com alegria e compaixão antes de adentrar em um período de penitência religiosa (Oliveira, 2012).

Conforme afirmado por Silva (2017), na Idade Média a sociedade se distinguia por um sistema de estratificação social no qual os indivíduos eram agrupados em diversos estamentos, com funções e direitos determinados com base em sua posição de nascimento. As liberdades individuais eram restritas, uma vez que as pessoas estavam sujeitas às normas de sua classe social.

Com o advento da Modernidade, esse sistema de ordens sociais começou a desaparecer. As liberdades individuais passaram a ser mais valorizadas, possibilitando que as pessoas tivessem maior controle sobre suas próprias vidas e pudessem escolher suas ocupações e metas pessoais. Além disso, houve uma mudança em direção a estruturas coletivas menores e mais flexíveis, em contraste com as grandes organizações coletivas que predominavam na Idade Média. Essa transição marcou o início de uma nova era caracterizada pelo pensamento inovador e desenvolvimento, o período da Idade Moderna (Silva, 2017).

No século XII, consoante Araújo (2020, p. 18), a celebração do carnaval na região ibérica, sobretudo em Portugal, se tornou distinta em comparação com o restante da Europa. Nos três dias que antecediam a quaresma, as pessoas comemoravam correndo de maneira desordenada e jogando ovos, líquidos variados e farinha uns nos outros (Araújo, 2020). Na Modernidade, a brincadeira de jogar água ou pó uns nos outros foi difundida por colonizadores europeus na América Latina, recebendo “o nome de entrudo que significa início” (Oliveira, 2012, p. 65). O termo “entrudo” tem suas raízes na expressão latina *introitos* (entrada, começo, princípio), relacionando-se à celebração da chegada da primavera, envolvendo ritos de

fertilidade, marcando um período de comemoração associado à renovação da natureza e à fertilidade (Araújo, 2020).

Nachif e Alves (2018) afirmam que à medida que a Modernidade avançava, especialmente no século XV, na região do Mediterrâneo europeu — Roma, Veneza, Paris e Nice — os prazeres sensoriais passaram a ser valorizados e hierarquizados, em contraposição ao enfoque divino e sobrenatural. Houve, então, uma mudança na ênfase das celebrações de carnaval, que se tornaram mais orientadas para o desfrute de prazeres terrenos e sensoriais, como a música, a dança, os trajes criativos, a comida, a bebida, a expressão pessoal e a liberdade. As pessoas se entregavam à alegria e à celebração da vida, deixando de lado as preocupações do dia a dia.

No início da era industrial, surgiu um novo modelo de carnaval, com a separação das festas de carnaval entre ricos e pobres. O carnaval dos pobres continuava a ocorrer nas ruas, nas vias públicas, enquanto o dos ricos passou a ocorrer em salões fechados (Camargo; Barbosa, 2012). A partir de meados do século XIX, o carnaval ibérico, chamado entrudo, foi paulatinamente substituído pelo carnaval veneziano. Essa transformação teve origem no aumento da influência das famílias tradicionais lideradas pelo patriarca nas festividades de carnaval, notadamente por meio da realização de bailes de máscaras, os quais eram inspirados pelas tradições europeias (Oliveira, 2012).

No século XX, as duas Guerras Mundiais, que provocaram mudanças filosóficas, estéticas e morais em âmbito global, afetaram também o carnaval. A festa deixou de ocorrer em várias cidades do Ocidente, e apenas algumas, como Nice, Veneza e mais recentemente algumas cidades brasileiras, passaram a promover celebrações de carnaval. O carnaval evoluiu de um evento popular, desprovido de elementos teatrais, para se transformar em um espetáculo e uma atração turística. Esse processo se concretizou por meio de desfiles elaborados, valorizando a imagem visual, que passa a desempenhar um papel significativo e de influência na sociedade em que a festa ocorre (Camargo; Barbosa, 2012).

De acordo com as observações de Oliveira (2012), transformações no carnaval também ocorreram em Portugal, onde grandes cidades, como Lisboa e Porto, adotaram a tradição dos bailes de máscaras. Portugal passou a conviver com dois estilos de carnaval: o estilo veneziano, praticado nas grandes cidades; e o entrudo, que perdurou nas pequenas cidades e vilas.

As primeiras máscaras chegaram ao Brasil vindas da Europa em 1835, mas o primeiro baile de máscaras só ocorreu em 1840, graças à iniciativa de um casal de hoteleiros proprietários do Hotel Itália, situado no Largo do Rocio (atual Praça Tiradentes), no Rio de Janeiro. A partir

disso, os bailes de máscaras ganharam popularidade no Rio de Janeiro e, posteriormente, se espalharam para outras regiões do Brasil (Oliveira, 2012).

Foi assim que a brincadeira do carnaval chegou com influência europeia no Brasil, inicialmente voltada para a elite. No entanto, com o tempo, também caiu no gosto popular, misturando-se com a cultura africana, dos povos originários, com as influências do folclore e crenças de cada região, ganhando traços característicos em cada localidade (Santos; Silva, 2017).

Rufino (1993) destaca que a festa do carnaval no Brasil substituiu gradualmente a brincadeira do entrudo tal como realizada originalmente na Europa. O entrudo brasileiro, realizado em pequenas cidades, vilas pobres e pouco povoadas, tornou-se mais refinado, pois em vez de serem jogados jarros de água na população que passava em procissão, eram utilizados pequenos recipientes de cera contendo água perfumada, como laranjinhas e limões.

O entrudo brasileiro surgiu no século XVIII, sendo reconhecido durante o governo do Vice-Rei Vasco Fernandes Cesar de Menezes, o Conde de Sabugosa. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, a celebração se tornou institucionalizada, espalhando-se por diversas regiões do Brasil, importando elementos do modelo europeu e estimulando o crescimento de atividades artesanais para atender às demandas comerciais e industriais locais (Nachif; Alves, 2018).

De acordo com Rufino (1993), a divulgação do entrudo no ambiente urbano talvez se tenha dado pelo risco que tais festividades representavam nas fazendas para os senhores de escravos. Nas cidades, os escravos participavam das festividades, mas em separado, antes ou depois dos senhores, seguindo uma lógica de celebração pautada em divisões sociais. Essa tradição se manteve até a segunda metade do século XIX, quando passou por processos de transformação (Oliveira, 2012).

Araújo (2020) menciona que, no Brasil, a história das festividades carnavalescas pode ser compreendida considerando três referências temporais, embora não haja limites rígidos, mas orientações para entender as celebrações de carnaval na sociedade brasileira. Isso não implica linearidade, isto é, que uma fase termine e outra comece, nem que em algumas partes do Brasil os festejos do entrudo não tenham persistido até as primeiras décadas do século XX. As diferentes regiões e espaços urbanos brasileiros tiveram ritmos e temporalidades próprios na apropriação e nas celebrações das festividades carnavalescas.

Conforme Araújo (2020), a partir de 1830 uma primeira fase foi marcada por uma tentativa progressiva de controle do entrudo e suas práticas, consideradas tradicionais, mas grosseiras. A segunda fase, entre meados do século XIX e o início do século XX, trouxe

influências europeias, com destaque para desfiles de cortes, bailes a fantasia, introdução de confetes, serpentinas, corsos e o surgimento de zé-pereiras, cucumbis, cordões e ranchos. O entrudo ainda era persistente, mas foi condenado como um festejo incivilizado. Esta fase coincidiu com o crescimento das cidades e melhorias urbanas. A terceira fase, a partir dos anos 1930, focou as atividades das escolas de samba e festividades relacionadas à cultura afro-brasileira e às camadas populares.

No século XIX, viajantes estrangeiros registraram as festividades pré-Quarta-Feira de Cinzas no Brasil, salientando a singularidade do entrudo em comparação com os bailes mascarados europeus. Na segunda metade deste século, ocorreram mudanças significativas nos festejos carnavalescos, com a transferência da organização das festividades das mulheres das famílias para os clubes e sociedades carnavalescas liderados por homens. O carnaval passou a ser organizado e promovido por essas entidades, envolvendo desfiles de cortes, festas em clubes e bailes. A forma de celebração variou de acordo com as condições econômicas e as características das cidades (Araújo, 2020).

Nas décadas de 1840 e 1850, os folguedos conhecidos como “zé pereira” se tornaram populares no Brasil, compartilhando o cenário festivo com o carnaval. Originados no Rio de Janeiro por volta de 1846, esses folguedos envolviam desfiles de rua com percussão, tambores e passeatas ritmadas, oferecendo uma alternativa econômica e alegre para as celebrações de rua do carnaval, que frequentemente incluíam bailes e fantasias mais caros. No entanto, esses eventos eram estigmatizados por serem vistos como populares e associados a grupos sociais menos privilegiados. Nas últimas décadas do século XIX, juntamente com os “zé pereira”, surgiram outras manifestações culturais com influências africanas, como os cordões, que incorporavam elementos dos afoxés e cucumbis do Império, apresentando cortejos simbólicos com refrões em banto e versos em português, que mais tarde evoluíram para tradições mascaradas (Araújo, 2020).

Araújo (2020) ainda explica que, no início do século XX, os cordões carnavalescos enfrentaram repressão, e as autoridades planejaram uma licença para sua realização em nome da ordem. A maior parte da população pobre das cidades ficou apenas como espectadora da festa. No entanto, isso não significa que eles não se divertiam. Nas áreas não dominadas pelas elites, as camadas menos favorecidas da sociedade encontraram outras formas de celebrar o carnaval, de maneira mais econômica, baseada em conteúdos culturais diferentes, particularmente influenciados pela cultura afro-brasileira.

Souza (2004) declara que, em Corumbá/MS, a brincadeira do entrudo já era festejada desde o final do século XIX: os foliões jogavam água em quem passasse na rua, e estes

acabavam aderindo à brincadeira; as famílias da alta sociedade reuniam-se para fazer uma guerra de limão-de-cheiro. “Mulheres e homens participavam e muitas vezes, a brincadeira finalizava-se com um animado baile e comes e bebes” (Souza, 2004, p. 346).

[...] a partir de meados do século XIX, o tradicional “carnaval ibérico” chamado “entrudo” começou a ser gradativamente substituído pelo “carnaval veneziano”, o qual mais tarde seria chamado “grande carnaval” e a seguir simplesmente “carnaval”. Esta transformação foi uma das consequências da maior participação das tradicionais famílias patriarcais diretamente aos folguedos de Momo, através dos bailes de máscara como já eram realizados na Europa (Oliveira, 2012, p. 67).

Souza (2002) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, Corumbá/MS estava em crescimento devido ao movimento do seu porto fluvial e adotando hábitos de lazer e diversão que estavam em expansão nos grandes centros urbanos. Com a incorporação de tecnologias modernas, como o cinematógrafo, e a busca pelo refinamento dos figurinos, o carnaval de Corumbá/MS passou por mudanças para agradar à burguesia e à classe média urbana. O carnaval era uma festa comemorada na cidade desde o final do século XIX e se tornou uma de suas tradições. No final do século XIX, os bailes de salão à fantasia foram uma novidade no carnaval de Corumbá/MS. A associação carnavalesca Diabo a Quatro anunciou os entretenimentos em seus salões em 1880 e anunciou que apenas os sócios com pagamentos em dia poderiam participar (Souza, 2002).

Em 1900, já havia cordões que brincavam nas ruas de Corumbá/MS, e a cidade era considerada a 3ª com o melhor carnaval do Brasil, ficando atrás apenas do Rio de Janeiro e de Pernambuco (Báez, 1992). Por volta da década de 1920, o carnaval tornou-se prática cultural sistemática na cidade de Corumbá/MS, ganhando força como um movimento cultural muito valorizado pelos corumbaenses. Silva Neto (1995) relata que o carnaval sempre foi a festa mais importante e animada para Corumbá/MS, incluindo matinês para crianças e bailes para adultos. Os corsos, desfiles de carros abertos, eram uma tradição em que foliões cantavam marchinhas e lançavam confetes e serpentinas uns nos outros. Os lança-perfumes também faziam parte das festas, mas eram usados de forma moderada para animar os foliões, não para fins de embriaguez; eram uma brincadeira alegre do carnaval das décadas de 1930 e 1940.

A partir de 1940 houve um avanço dos festejos carnavalescos de Corumbá/MS: muitos bailes nas casas de famílias e clubes aconteciam; surgiu o Rei Momo e a Rainha; e existia uma participação maior no desfile das ruas, bem como o aumento de cordões e surgimento de blocos (Nachif; Alves, 2018).

Em Corumbá, no movimento efervescente de 1946, surgiu a primeira Escola de Samba, denominada “Deixa Falar”, fruto da presença de marinheiros foliões cariocas, vinculados ao 6º Distrito Naval da Marinha do Brasil. Instaurado o modelo carioca, as fantasias de maior grandeza, a participação popular nas alas dos desfiles das escolas e os carros alegóricos mais elaborados chamaram a atenção de repórteres de São Paulo e do Rio de Janeiro, em especial no que se refere ao “Enterro dos Ossos”, a brincadeira do dia seguinte (domingo) do carnaval oficial (Nachif; Alves, 2018, p. 292).

Baéz (1996, p. 44) registrou em seu livro *Corumbá e outros encantos* que, no ano de 1965, existiam os clubes Posso fazer um vale?, Gente boa somos nós, e Marabaristas em sacos; os cordões que desfilaram foram Cravo Vermelho, Paraíso dos Foliões (em que um dos fundadores era o próprio Baéz), Pingo de Amor e Filhos dos Marítimos; e como escolas de samba desfilaram Favela e Império do Morro.

Nos idos de 1985, no processo de desenvolvimento da festa carnavalesca corumbaense, “as escolas de samba tornavam-se entidades complexas e começavam a dar demonstrações de poder de mobilização” (Nachif; Alves, 2018, p. 294). Os desfiles das escolas de samba em Corumbá/MS destacaram a fauna e a flora do Pantanal como tema, enfatizando a qualidade ambiental da região. Essa tendência de celebrar os símbolos locais, como o Pantanal, nos desfiles das escolas de samba continuou e se mantém até os dias que seguem (Nachif; Alves, 2018).

Atualmente, em Corumbá/MS os preparativos para a grande festa do carnaval iniciam-se um ano antes, com a escolha do tema para o desfile, das fantasias, do samba-enredo (Santos, 2014). Durante os preparativos, os integrantes da escola de samba reúnem-se cotidianamente nos barracões, espaço que se torna “um lugar de aprendizado, onde se partilham valores, crenças, hábitos que se expandem para espaços além dos muros da quadra” (Santos, 2014, p. 14). Àqueles que se dedicam, convivem nos barracões preparando tudo para o dia do desfile, o envolvimento implica não apenas a intenção de serem os campeões do ano, mas também o desejo de estar junto à comunidade, partilhar o amor pela escola, trocar experiências e saberes vividos e guardados na memória, passados de pais para filhos, pela oralidade, convivência e, em algumas situações, pelo ensino (Santos, 2014).

A partir da década de 2000, o carnaval de Corumbá/MS entrou em um período de estagnação, quase sem movimentação, com apenas duas escolas de samba. Para revitalizar a festa, os envolvidos no carnaval/MS criaram a Liga Independente das Escolas de Samba de Corumbá (LIESCO), em 2002 (Nachif; Alves, 2018). Desde 2003, com o apoio do governo federal, a cidade de Corumbá/MS investiu na passarela do samba e na sonorização, uma vez que instrumentos novos foram adquiridos pelas escolas de samba. Surgiram também novas

escolas, intensificando a disputa entre as associações, elevando o profissionalismo entre os carnavalescos e, sobretudo, aumentando a oferta de trabalho em Corumbá/MS. O intercâmbio com as experiências carnavalescas do Rio de Janeiro também se aprofundou (Nachif; Alves, 2018).

Atualmente, com a transformação da sociedade moderna, o carnaval corumbaense reproduz excessivo consumo, movido pela indústria e por agentes sociais que movimentam todo o setor. Em outras esferas, alguns grupos formados pelas escolas de samba mantêm, todavia, seu caráter ideológico e, em seus desfiles, os valores históricos e sociais são celebrados (Nachif; Alves, 2016, p. 322).

O carnaval de Corumbá/MS se concentra na região central da cidade e apresenta duas principais atrações: o desfile dos blocos de rua e o desfile das escolas de samba. Em ambas as atividades, o poder público local organiza competições anuais para determinar os vencedores com base em critérios predefinidos. No entanto, é no desfile das escolas de samba que a competição se torna mais profissionalizada em termos de disputa e organização (Thiago; Gonçalves; Santos, 2020). O carnaval de Corumbá/MS envolve várias atividades, incluindo eventos de bares e restaurantes, além do desfile de blocos. mas o destaque mesmo é o desfile das escolas de samba, atração principal do evento (Thiago; Gonçalves; Santos, 2020).

O carnaval cultural em Corumbá/MS foi reintroduzido pela Prefeitura Municipal em 2005 e teve como objetivo resgatar a cultura e a história da cidade. As apresentações, ocorridas nos primeiros dias da festa, evocam os carnavais do passado, especialmente das primeiras décadas do século XX, ocorridos em Corumbá/MS. Não há competição por títulos neste evento, e os foliões participam simplesmente pelo prazer de brincar e dançar ao som de frevos e marchinhas conhecidas do público (Corumbá, 2010). Na terça-feira de carnaval ocorre o desfile dos Corsos, Bloco de Frevo, Ala das Pastoras, Bloco dos Palhaços, Bloco dos Marinheiros e dos cordões carnavalescos Flor de Corumbá (fundado em 1933), Paraíso dos Foliões (criado em 1933), Cinelândia (criado em 1960) e Cravo Vermelho (criado em 1944) (Cordões [...], 2017).

O evento de carnaval em Corumbá/MS é promovido pela Prefeitura Municipal, com apoio dos governos estadual e federal, proporcionando infraestrutura para a celebração, cuja duração é de sete dias, com desfiles de blocos e escolas de samba, estas organizadas e reguladas pela LIESCO, “criada em 4 de dezembro de 2002 a partir da mobilização de carnavalescos para fortalecer o evento em Corumbá” (Thiago; Gonçalves; Santos, 2020, p. 192).

A competição do desfile das escolas de samba não é mais dividida em grupos desde 2018, quando todas as agremiações passaram a fazer parte de um único grupo. O desfile ocorre em dois dias, com cinco escolas se apresentando em cada dia, totalizando as 10 escolas que atualmente participam do carnaval de Corumbá/MS: A Pesada, Acadêmicos do Pantanal, Caprichosos de Corumbá, Estação Primeira do Pantanal, Imperatriz Corumbaense, Império do Morro, MI Marquês de Sapucaí, Mocidade Independente da Nova Corumbá, Unidos da Major Gama e Unidos da Vila Mamona (Thiago; Gonçalves; Santos, 2020).

Em 2020, foi aprovado o Projeto de Decreto Legislativo n.º 54/2020, apresentado pelo deputado estadual Evander Vendramini (Progressistas) na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, que declarou o carnaval de Corumbá/MS patrimônio imaterial, histórico, artístico e cultural do estado (Viana, 2020).

Contemporaneamente, os desfiles das escolas de samba em Corumbá/MS destacam-se pela teatralidade e crescente ousadia na incorporação de diversas formas de arte. Cada desfile reúne uma variedade de expressões artísticas, incluindo música, artes plásticas, dança, teatro, vídeo, *performance*, poesia, arquitetura e outras formas. Esses elementos são integrados em cada apresentação de maneira harmoniosa e encenados de forma totalizante, obedecendo a estruturas definidas por critérios como “harmonia” e “enredo” (Montes, 2016, p. 35).

No Brasil, as escolas de samba não apenas produzem desfiles no carnaval, mas desempenham um papel fundamental na indústria do entretenimento ao longo do ano. Além dos desfiles, essas agremiações, em algumas situações, promovem projetos sociais significativos nas comunidades de onde originam (Assis, 2019). Não obstante, a criação das escolas de samba foi marcada por tensões e pressões constantes. A necessidade de garantir sua sobrevivência e apresentar desfiles anuais com características únicas levou a uma reinvenção contínua. A inovação, a criação de novas formas, o uso de materiais diferentes e a reinterpretação de elementos de outras artes sempre estiveram no centro das escolas de samba, desde sua origem até os desfiles atuais (Porfiro, 2017).

Oliveira (2012, p. 72) aponta que o nome “escola de samba” possui várias versões sobre sua origem. Uma delas é atribuída ao Almirante, apelido de Henrique Foréis Domingues, um cantor, compositor e radialista. No entanto, a versão mais aceita é associada a Ismael Silva e está ligada à proximidade com a Escola Normal, uma antiga instituição de ensino no Largo do Estácio, Rio de Janeiro. Os sambistas do bloco Deixa Falar se reuniam perto da Escola Normal e se autodenominavam “mestres do samba”, o que levou ao nome de seu bloco como Escola de Samba Deixa Falar. No entanto, a Deixa Falar nunca desfilou como uma escola de samba. No carnaval de 1932, eles optaram por desfilar como um rancho, que era mais prestigiado na época

do que as escolas de samba. Infelizmente, o desfile não foi bem-sucedido, e a Deixa Falar foi extinta no mesmo ano de sua fundação (Oliveira, 2012).

Os visionários sambistas do Largo do Estácio, no Rio de Janeiro, pioneiros na forja do samba moderno e fundadores da primeira agremiação de samba conhecida como Deixa Falar, almejavam, acima de tudo, poder brilhar nas ruas sem enfrentar a repressão policial que os ameaçava devido às suas tradições, costumes e festividades, que eram alvo de desdém pela elite da sociedade (Fernandes, 2012).

O samba, como gênero musical definido, não existia anteriormente, e a própria palavra “samba” tem raízes em “semba”. A eclosão do samba moderno, fortemente influenciado pela herança africana, teve sua gênese no Rio de Janeiro nas décadas de 1910 e 1920, sendo cultivado por músicos e foliões oriundos dos bairros populares da Cidade Nova e do Largo do Estácio (Fernandes, 2001).

As manifestações predominantes no carnaval carioca da época eram lideradas pelas elites e setores médios, organizadas em três gêneros de desfiles — grandes sociedades, corsos e ranchos carnavalescos. Esses grupos competiam e brincavam nas ruas com carros alegóricos luxuosos, desfiles de automóveis e encenações de óperas pelos ranchos. O Rio de Janeiro já tinha um grande carnaval antes do surgimento do samba, que era controlado pelas classes superiores e não precisou do samba para se desenvolver. Porém, as escolas de samba surgiram na década de 1930 e tiveram que enfrentar não apenas a perseguição policial, mas também a concorrência desses grupos na cena carnavalesca carioca (Fernandes, 2012).

A forma de desfile da escola de samba tem raízes na religião católica e suas festas processionais, que são tradições antigas com séculos ou até milênios de história. A estrutura da escola de samba se assemelha mais a uma procissão do que a uma ópera popular, como algumas vezes é erroneamente chamada. Isso ocorre porque a escola de samba se move pelas ruas ao som de uma única música, enquanto a ópera é apresentada em um palco fixo com várias músicas distintas (Albin, 2009).

Após a Deixa Falar, outras escolas de samba surgiram no subúrbio e nas favelas do Rio de Janeiro. O apoio da imprensa desempenhou um papel importante nas origens e nos primeiros desfiles dessas escolas de samba, evidenciando a relação de longa data entre essas entidades culturais e a comunicação de massa (Oliveira Júnior, 2017). As escolas de samba se destacavam como associações distintas de outras formas de organização no âmbito carnavalesco. Elas construía identities por meio de elementos como bandeiras, cores, nomes e símbolos, que representavam uma unidade compartilhada por seus membros. Essas escolas serviam como espaços nos quais as pessoas se associavam com base em identificação e compartilhamento, e

questões como origem étnica tinham relevância na construção de identidades e representações culturais e na formação de comunidades em uma sociedade estratificada (Oliveira Júnior, 2017).

Segundo Oliveira Júnior (2017), desde suas origens as escolas de samba estabeleceram uma relação com o território como representação de suas comunidades locais. Elas se tornaram opções de lazer e espaços onde as pessoas podiam construir relações sociais, valorizando territórios marginalizados e periféricos. As escolas de samba promoviam o compartilhamento de práticas culturais, possibilitando continuidade, preservação e difusão dessas tradições ao longo do tempo. Pode-se dizer que as escolas de samba desempenham um papel importante na produção de identidades sociais para camadas da sociedade que elaboram suas narrativas, representam e expressam suas visões por meio de sua ação cultural (Oliveira Júnior, 2017).

Albin (2009), ao explicitar a trajetória das escolas de samba, afirma que a criação de empregos sustenta uma vasta rede de profissionais e especialistas que trabalham durante quase um ano inteiro. Essa rede inclui autônomos, artesãos e artistas altamente especializados, como escultores de papel, espuma ou gesso. As escolas de samba também envolvem pequenas indústrias, cooperativas de trabalhadores que lidam com adereços, costura, bordado, chapelaria, bem como uma variedade de especialistas em ferro, eletricidade, marcenaria e outros ofícios.

A função social torna o laço dos membros das comunidades com a escola de samba intenso, criando uma relação mútua de pertencimento: o cidadão passa a ser componente da instituição, torna-se parte dela, bem como a escola passa a ser um pedaço da sua vida (Assis, 2019, p. 10).

Ainda conforme Assis (2019), é comum que as escolas de samba ofereçam uma ampla gama de atividades de lazer e entretenimento, como confraternizações, espetáculos teatrais e musicais, feijoadas, rodas de samba, ensaios e muito mais, proporcionando oportunidades de diversão que normalmente não estariam ao alcance dos moradores das comunidades vizinhas aos barracões. Além disso, essas agremiações funcionam como um espaço de comunhão para a comunidade, capazes de fomentar debates políticos e até mesmo criar blocos políticos formais a partir de grupos informais que identificam problemas comuns.

No âmbito da educação, as escolas de samba tem uma função pedagógica fundamental. Elas oferecem cursos que vão desde alfabetização a princípios de ecologia, fundamentos de cidadania, preparação para o mercado de trabalho, práticas esportivas e até mesmo ensino superior, colaborando com o encaminhamento desses grupos carentes para o mercado de trabalho. Dessa forma, as agremiações se estabelecem como influentes locais de educação para comunidades em situação de vulnerabilidade (Assis, 2019).

Ao refletirmos sobre o carnaval e as escolas de samba, podemos constatar, como afirma Fernandes (2001), que as festas são significativas na vida das cidades ao longo da história, sendo consideradas critérios essenciais para definir a identidade e a transcendência das comunidades. Elas representam o ápice da vida cívica e são disputadas por diversos grupos sociais que desejam controlar ou influenciar a promoção da identidade de suas comunidades. Desde as comunidades primitivas até a Pós-Modernidade, a história pode ser contada pela constante criação de novos motivos e formas de festas, bem como pela transformação, modernização e competição de festas tradicionais, que muitas vezes superam os rituais contemporâneos. As festas desempenham um papel crucial na expressão da cultura e da identidade de um grupo social e continuam a evoluir ao longo do tempo (Fernandes, 2001).

DaMatta (1997) defende que o carnaval é uma festa de todas as pessoas, onde as diferenças entre elas, como a riqueza e a pobreza, a alegria e a tristeza, a vida e a morte, ficam menos importantes, pois durante ele essas diferenças são misturadas e celebradas juntas, sendo um momento em que a festa une a todos, independentemente de quem são ou de onde vêm.

O carnaval é, pois, uma “festa popular”, um festival do povo, marcado por uma orientação universalista, cósmica e que dá ênfase sobretudo a categorias mais abrangentes, como a vida em oposição à morte, a alegria em oposição à tristeza, os ricos em oposição aos pobres etc. (DaMatta, 1997, p. 68).

Cunegatto (2016) traz a reflexão de que o carnaval, sendo um ritual que ativa várias identidades, permite que as pessoas vivam experiências de se colocarem no lugar do outro. Durante esta festa, as pessoas podem assumir papéis que não ocupam na vida cotidiana; é um momento de mistura e transformação de identidades, envolvendo diversas categorias socioeconômicas e de gênero. Como afirma DaMatta (1997, p. 49), “no carnaval deixamos de lado nossa sociedade hierarquizada e repressiva, e ensaiamos viver com mais liberdade e individualidade”. O pesquisador sugere que, durante o carnaval, as divisões sociais, as expectativas normativas e os papéis definidos parecem ser suspensos, permitindo que as pessoas experimentem uma forma de vida mais livre e espontânea.

Para Queiroz (1994), no carnaval os espectadores não são meros observadores; eles participam e vivem a experiência verdadeiramente, pois ele é destinado a toda a comunidade. Durante este período, as pessoas mergulham profundamente na festa, sem limites geográficos, explorando e experienciando outros diálogos, formas de expressão, encontros, entrelaçamentos.

As escolas de samba, como já mencionado, não se limitam apenas aos desfiles de carnaval, podendo funcionar, ao longo do ano, como parte importante da promulgação de projetos sociais, com papel significativo nas comunidades de onde surgem, contribuindo para

a democratização das produções culturais, para a construção identitária de grupos que historicamente foram situados à margem da sociedade. Os projetos sociais, especialmente nas áreas de educação e saúde, proporcionam oportunidades para os membros da comunidade participarem de atividades relacionadas ao mundo da arte, da cultura popular, dos direitos humanos etc.

Segundo DaMatta (1997), as escolas de samba, geralmente localizadas em morros ou subúrbios, não ensinam uma profissão ou como “ganhar a vida”, mas sim a “própria vida”. Essas escolas, formadas por pessoas pobres e marginalizadas, tornam-se, durante o carnaval, um espaço onde esses “anônimos” se transformam em mestres de samba e ritmo, valorizados como “professores” e “doutores” nesse contexto cultural.

[...] situada geralmente num morro ou subúrbio, lugar onde mora gente pobre, marginal das ocupações e analfabeta. Mas essa “escola de samba” não ensina a ninguém uma profissão ou a “ganhar a vida”: ensina a “própria vida”, conforme atestam inúmeros sambas e a ideologia popular. De modo que, no carnaval, os marginais anônimos que formam esse segmento social do subúrbio, do morro e da “escola de samba” se transformam em “professores” e “doutores” de samba e ritmo (DaMatta, 1997, p. 173).

As escolas de samba podem ser vias para a retomada das experiências históricas e culturais da constituição da festa do carnaval, facultando experiências cômicas que satirizam e provocam a consciência da vida, possibilitando intercâmbios que tentam romper com a rigidez das classes sociais, democratizando formas de fazer e de ser no mundo, proporcionando aprendizagens, viabilizando a difusão e a visibilidade das expressões/crenças de grupos minoritários e populares.

Na próxima seção são apresentados estudos sobre a formação estética e suas relações com a educação social. O objetivo foi mostrar que as escolas de samba podem ser consideradas uma forma de educação social ao promoverem a construção de identidade, cidadania e valores culturais mediante participação coletiva. Também buscamos apresentar a ideia de que o carnaval e as escolas de samba oferecem um ambiente onde a estética não é apenas contemplada, mas vivida de forma integral.

3 O CARNAVAL, AS ESCOLAS DE SAMBA E A EDUCAÇÃO SOCIAL: CONEXÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA

3.1 Experiência estética e formação estética

A estética é um campo do conhecimento que investiga a sensibilidade, o belo, as disposições que influenciam o desenvolvimento do gosto, da percepção, da apreciação, da valoração, além de refletir os processos e produtos no campo da arte. Desde que o filósofo alemão Alexander Baumgarten cunhou o termo no século XVIII, a estética se tornou uma disciplina central para o entendimento das manifestações artísticas e da percepção sensível. Suas implicações vão além do simples julgamento de obras de arte, abrangendo a vivência e a experiência humana em suas múltiplas formas de sentir e interpretar o mundo. Embora a estética tenha-se consolidado na Modernidade, já era vivenciada nas comunidades pré-históricas como uma experiência que canalizava a energia humana para a organização social e a criação que culminava em um sentimento de satisfação e completude (Oliveira; Andrade, 2023).

É importante frisar que a estética, como um campo de estudo, não se restringe à apreciação do belo ou ao julgamento do que é ou não arte. Ela abrange a forma como os indivíduos percebem e vivenciam o mundo ao seu redor, engajando-se em um processo contínuo de significação e ressignificação da realidade. Como observam Oliveira e Andrade (2023, p. 3), “as manifestações artísticas condensam o trabalho estético, criativo e não alienado, promovendo vivências que envolvem o sujeito integralmente em possibilidades sensíveis, que não são mais vistas como algo externo ao próprio ser humano”. Essa perspectiva sugere que a estética se manifesta também nas formas como as pessoas interagem com o mundo, em suas práticas cotidianas e vivências sensíveis. Portanto, a estética deve ser compreendida não apenas como um estudo do belo ou das artes visuais, mas como uma dimensão essencial da vida humana, como experiência envolvendo a percepção sensível, a imaginação, a significação, a valoração e a criatividade.

A experiência estética, conforme Pereira (2011), está vinculada à capacidade do sujeito de explorar diferentes maneiras de compreender o mundo, suspendendo seus preconceitos e abrindo-se para a diversidade de sentidos e formas de perceber a realidade. Ele afirma que a experiência estética “responde à competência de perscrutar meticulosa e minuciosamente os pormenores do objeto, alcançando a sutileza da perspicácia que a discriminação e o discernimento conferem ao sujeito experimentado” (Pereira, 2011, p. 119). Essa habilidade de discriminação e percepção refinada é desenvolvida ao longo do tempo, à medida que o sujeito

se envolve em práticas estéticas que desafiam suas expectativas e ampliam suas experiências sensoriais.

Balancieri e Andrade (2023, p. 10) acrescentam à reflexão sobre a experiência estética que ela envolve a capacidade de apreciar e criar, desenvolvida nas interações com os outros e com a cultura, o que permite novas formas de viver e pensar, tanto individualmente quanto em grupo.

A capacidade de apreciar e de criar não são inatos, mas desenvolvidas no processo relacional que integra o eu e os outros, assim como o corpo e a mente, que compartilha as produções e as tradições da cultura, que faz a pessoa sofrer algo, participando de experiências rítmicas, que permite o encontro com a multiplicidade, com a contradição e com a subversão circunscrita na elaboração de novas organizações, de novas possibilidades para a vida pessoal e coletiva (Balancieri; Andrade, 2023, p. 10).

Andrade e Santana (2020, p. 157) refletem que a experiência estética “é uma vivência que afeta e impacta a pessoa de modo singular, mobilizando paixões, provocando rupturas internas e nas condutas usuais”. Em outras palavras, essa experiência atinge o indivíduo de maneira única, despertando fortes emoções e promovendo transformações internas e externas, a ponto de modificar até mesmo seu comportamento cotidiano. Balancieri (2023), por sua vez, argumenta que, ao se relacionar com uma obra de arte, como um poema ou uma música, ou até mesmo com a natureza, ou ainda com situações significativas que compõem a vida comum, o indivíduo pode ser impactado de tal forma que quebra hábitos enraizados e estimula a reflexão. Nesse processo, sensibilização, análise e reflexão atuam em conjunto, possibilitando uma nova experiência e uma vivência mais plena.

Reconhecer a centralidade da estética na vida cotidiana e nas práticas culturais nos permite entender seu papel fundamental na formação dos sujeitos e na transformação da realidade social. A estética não é apenas uma categoria filosófica ou artística, mas uma força ativa no mundo, capaz de moldar percepções, despertar afetos e mobilizar ações.

A formação estética é um processo que envolve o acesso aos bens artísticos e culturais, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e da capacidade crítica dos indivíduos, permitindo-lhes viver de maneira mais plena e significativa. Como destaca Balancieri (2023), formação estética implica a participação do sujeito em processos de experiência estética, que transformam tanto sua percepção do mundo quanto a relação da pessoa com os outros e consigo mesma. Portanto, a formação estética é um processo contínuo, desenvolvido ao longo da vida, à medida que os sujeitos se envolvem em práticas estéticas que os desafiam a ver o mundo de novas maneiras e a transformar a realidade ao seu redor.

A formação estética, entendida como a capacidade de uma pessoa para vivenciar a vida de forma estética, não é inata. A pesquisa de Balancieri (2023, p. 47) indica que o restabelecimento da conexão entre arte e vida marca “o início de um ciclo de formação estética”. Esse processo requer a democratização da arte, mediada pelo afeto e pelo cuidado, de modo que as individualidades possam ser constituídas artística e eticamente, considerando as discussões e necessidades sociais. A formação estética visa à problematização, afastando-se da literalidade. Há liberdade para expressar desejos e necessidades, mas também uma coordenação valorativa do que é sentido, com o propósito de ampliar tanto a capacidade de sentir quanto a de imaginar e agir. Vivido de forma profunda e ética, esse processo gera beleza e tem o potencial de promover satisfações e transformações. O ciclo da formação estética, intrinsecamente ligado à vida, busca tecer a continuidade e o enriquecimento da experiência humana.

A formação estética encoraja as pessoas a questionarem, a explorarem novas perspectivas e a se libertarem de preconceitos e estereótipos. Ao estimular a criatividade e a imaginação, a formação estética ajuda a promover a conscientização, levando as pessoas a refletirem sobre suas próprias experiências e as dos outros. A formação estética também está relacionada à promoção dos direitos, uma vez que as artes — incluindo as variadas manifestações da cultura popular — muitas vezes abordam questões sociais e políticas. A formação estética está ligada, enfim, à melhoria e à criação de novos propósitos, haja vista que a relação da pessoa com a arte, com as manifestações culturais e demais atividades significativas pode inspirar a ação poética, isto é, pode motivar as pessoas a se envolverem em questões sociais, a defenderem causas importantes e a contribuir para uma sociedade justa e inclusiva, ainda não existente, mas passível de ser construída pela ação humana (Balancieri, 2023).

A arte não é a única via para a formação estética, que também pode ser vivenciada em outras situações da vida — assembleias, refeições, jogos, brincadeiras, rodas de conversa, experiências na natureza etc.—, desde que possibilitem emoções que toquem os sujeitos singularmente e, principalmente, facultem a reflexão, a coordenação das paixões, a avaliação de possibilidades, a escolha, a conduta e o pensamento criativos, bem como a satisfação (Balancieri, 2023; Dewey, 2010). Se a formação estética não é impulsionada única e exclusivamente pela arte, tem-se que as artes e as manifestações culturais são as linguagens que mais impulsionam a formação estética, uma vez que favorecem sobremaneira a imersão da pessoa em atividades que intensificam os sentimentos imediatos derivados do ver, ouvir e sentir (Balancieri, 2023).

Loponte (2017) ressalta que, na formação estética, “o que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emerjam), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política e as formas de participação na vida social” (Loponte, 2017, p. 432). A formação estética possui, portanto, uma dimensão ética e política, pois está intrinsecamente relacionada aos modos como nos conduzimos no mundo, às nossas interações com os outros e à compreensão dos processos sociais que nos cercam.

Para Dewey (2010), a experiência estética influencia a formação de nossas disposições, do nosso caráter e de nossos valores. Ao viver de forma sensível e consciente, por meio das experiências estéticas, podemos cultivar uma vida moral mais rica, em que as escolhas éticas são informadas por um senso mais profundo de apreciação pela vida em todas as suas formas. Para Crick (2019), a estética é importante para o poder persuasivo da comunicação e para a formação do que é verdadeiramente humano.

Mediante a formação estética, a pessoa desenvolve a capacidade de discernir como as situações ou os momentos lhe impactam, ou impactam a vida dos coletivos. É assim, pela formação estética, que a pessoa desenvolve meios de estima e de preferências — a preferência, o gosto por arte, cultura, gêneros e estilos musicais, histórias, encontros com outras pessoas e seres, multiplicidades, fantasia, justiça, paz em detrimento da guerra etc. As habilidades ou capacidades problematizadoras, investigativas e criativas das pessoas são forjadas na radicalidade da formação estética (Balancieri, 2023).

3.2 Diálogos entre a educação social e a formação estética

A educação social¹ possui funções e características que a distinguem da educação escolar. Seu objetivo central é promover a justiça social, capacitando os indivíduos a enfrentarem os desafios de suas vidas e a transformarem seu contexto, com base na compreensão de sua realidade e história. Diferentemente da educação escolar, a educação social vai além dos limites da escola, podendo ocorrer em diversos espaços e movimentos voltados à infância e juventude, aos idosos, às pessoas em situação de acolhimento, às classes populares, a grupos minoritários e às populações que enfrentam conflitos, situações de rua ou vulnerabilidade (Natali; Müller, 2021).

¹ Embora a educação social apresente diferenças no que tange à educação escolar, há correntes que advogam a presença da educação social também no âmbito da educação escolar.

Os conteúdos abordados na educação social diferem daqueles presentes no currículo formal da escola, que segue percursos e níveis previamente definidos. Na educação social, os temas culturais, sociais, éticos e políticos estão diretamente conectados a necessidades e debates do coletivo, sendo tratados de maneira singular com o objetivo de responder às questões levantadas pelo grupo social envolvido. Um dos grandes desafios é reconhecer a educação social como um direito que promove a emancipação dos sujeitos, tanto em nível teórico quanto na prática (Souza; Müller, 2021).

Bauli e Müller (2020) defendem que a educação social é ampla e pode abranger diferentes contextos educacionais, objetivando aperfeiçoar a organização da sociedade, idealizando, por meio de ações educativas, caminhos que promoverão a redução das desigualdades sociais.

A Educação Social abarca, em seus meandros, uma vasta possibilidade de intervenção. No Brasil, vem se desenvolvendo em diferentes contextos, como nas ações com moradores de rua, com idosos, com presidiários, com pessoas com deficiência, na diversidade de gênero, entre outras. Para nós a expectativa de quem atua com a Educação Social é sempre a perspectiva de defesa da garantia de direitos. Prima-se por uma Educação Social que contribua para a formação humana, política e cidadã de todos, sem segregação de qualquer tipo (Souza; Müller, 2021, p. 14).

Souza e Müller (2021, p. 15) alertam que é preciso tomar cuidado ao falarmos em educação social, pois existem várias nomenclaturas que são associadas a ela e tratadas como sinônimos, mesmo não sendo; em outras palavras, “em diferentes lugares percebemos o uso dos termos: educação não formal, educação de rua, educação popular, contraturno social e até mesmo pedagogia social, como se designassem a mesma coisa, como se derivassem de um único processo histórico” (Souza; Müller, 2021, p. 15).

Souza e Müller (2021, p. 17) declaram que a educação social ainda é relacionada aos trabalhos voluntários, ideia que vem sendo combatida pela academia e por políticas que apontam que as ações que são desenvolvidas intencionalmente nos espaços sociais com a presença de “educadores, movimentos e ONGs”, são, na realidade, oportunidades de formação e reconhecimento dos sujeitos “como agentes idealizadores e partícipes de suas realidades” (Souza; Müller, 2021, p. 14).

Souza e Müller (2021, p. 13) ainda refletem que, quando pensamos em tudo que aponta para a educação social, é imprescindível que se fale no educador social, “pois é esse sujeito que, no Brasil, no Uruguai e em diversos outros países, foi construindo a história da Educação

Social”. Assim, buscar compreensão sobre o educador social “permite caminharmos para a compreensão do que é a Educação Social” (Souza; Müller, 2021, p. 18).

Paiva (2015, p. 90) exemplifica o trabalho do educador social dizendo que os educadores sociais de rua são andarilhos que percorrem os locais mais remotos no Brasil, e suas pegadas contribuem para a construção dos “caminhos da Educação Social”. Há, na educação social, a consciência de “que a educação se constitui um direito fundamental e alienável”, e de que é preciso construir processos pedagógicos para garantir direitos (culturais, políticos, de saúde, de aprendizagem etc.) não com a intenção de favorecer a permanência das crianças e adolescentes nas ruas, mas para criar possibilidades de saídas para novos caminhos.

O Educador Social em sua maioria tem consciência que vai até a rua não para recolher crianças, ou para mantê-las nelas, muito menos para contribuir com processos que desumanizam; os educadores sociais estão nas ruas para o desenvolver junto com as crianças e adolescentes em situação de rua um trabalho educativo, processual, alicerçado na Pedagogia Social, pois são a criança e o adolescente que, por meio da medi(ação) do Educador Social de Rua, se mobilizam para sair das ruas, para voltar a tornarem-se sujeitos de direito, mas não há tempo definido nesse processo. Esse tempo é o tempo de cada criança e adolescente (Paiva, 2015, p. 93).

Paiva (2015, p. 81) também afirma que o educador social tem como ponto de partida seu compromisso com os oprimidos, lembrando que mesmo o sujeito que vivencia a opressão pode, em certas situações — e devido às estruturas neoliberais de que participa —, tomar a posição de opressor. Essa clara identificação de que os papéis podem se alternar torna ainda mais necessária a manifestação da educação social de várias maneiras no cotidiano, exigindo uma análise constante da prática (do educador social e dos participantes do processo educativo), almejando revisões da teoria e das práticas que orientem e reavaliem continuamente a compreensão do mundo.

Nos tempos atuais, é possível verificar nos trabalhos desenvolvidos “em projetos e programas governamentais e não governamentais” ações voltadas para a educação social que contam com políticas e auxílio do governo nacional, municipal ou estadual, autenticando ações “desenvolvidas por diferentes âmbitos da organização social, como movimentos sociais, organizações religiosas, associações, entre outras de domínios da sociedade civil” (Natali; Müller, 2021, p. 82). Na educação social, as temáticas tratadas estão relacionadas a necessidades e discussões trazidas no/pelo coletivo, considerando percursos, tempos e modos de solução/ação que também são compostos coletivamente (Souza; Müller, 2021).

Balancieri (2023) reflete que nesse contexto de promoção da emancipação e da transformação, a intersecção entre arte e a educação social revela-se um terreno fértil. A arte e a educação social mantêm meios e fins que dialogam — e até se aproximam —, pois ambas são campos do conhecimento que buscam ampliar horizontes, estimular a criatividade e o pensamento crítico, capacitando os indivíduos para que possam transformar a si mesmos e a sociedade à sua volta.

A educação social atende a pessoas e grupos que enfrentam desafios sociais complexos, como exclusão, marginalização e pobreza; similarmente, a arte — inclusive a arte popular — e as manifestações culturais da tradição também têm o desafio de contribuir para o conhecimento do mundo e do próprio eu, como via para a expressão, a reflexão e o empoderamento. Por meio das diferentes formas de expressão artística, como a música, o teatro, a dança, as artes visuais e a literatura, os profissionais da arte e da cultura, assim como os educadores sociais, podem proporcionar espaços mais seguros para que os indivíduos explorem suas emoções, identidades e perspectivas de vida (Balancieri, 2023).

A arte permite que pessoas se conectem com suas — e com outras — experiências de uma maneira única, muitas vezes transcendendo as barreiras da linguagem e da racionalidade. A arte garante voz às pessoas que muitas vezes são silenciadas, permitindo-lhes contar suas histórias e expressar suas preocupações. Além disso, a arte pode servir como um veículo para sensibilizar a comunidade para questões sociais urgentes e inspirar a ação coletiva. A arte, de modo similar à educação social, tem o propósito de acolher, deslocar, expressar e denunciar, em um movimento de investigação e de criação da luta coletiva pela emancipação (Balancieri, 2023).

Como afirma Dewey (2010), a comunicação é o meio pelo qual a arte se torna uma forma de instrução excepcional. No entanto, frequentemente tendemos a distanciar a arte do que tradicionalmente associamos à educação. Esse afastamento coloca a arte em um patamar superior ao que estamos acostumados a considerar como educação e vida comum, a ponto de se rejeitar as ideias de que a arte é para todos, que deve ser democratizada e que o desenvolvimento artístico e criativo dos seres humanos é adquirido (e, portanto, não é inato). A resistência remete às bases do sistema educacional convencional, que utiliza métodos mecanizados, deixando de lado a imaginação e negligenciando os desejos e as emoções humanas.

Segundo Balancieri (2023), a arte desempenha um papel essencial na promoção da formação estética, que envolve a capacidade de apreciar e interagir com diversas manifestações artísticas — sejam visuais, corporais, musicais, literárias ou teatrais —, assim como com as

produções culturais tradicionais e dos povos originários. A formação estética, como mencionado, abrange o desenvolvimento da sensibilidade para sentir e perceber, incluindo a capacidade de captar sutilezas que não são imediatamente evidentes. Além disso, abarca a ampliação do gosto, o refinamento da sensibilidade para a beleza, entendida como um processo dinâmico, não como um produto fixo ou ditado por padrões hegemônicos. Também inclui a capacidade de interpretar, valorizar e fomentar a imaginação e a criação (Balancieri, 2023).

No diálogo, ou na aproximação, da educação social com a arte, é possível defender que ambas as atividades podem contribuir para a promoção de ambientes com possibilidades de aprendizado, desenvolvimento pessoal e solidariedade. É possível defender, em especial (e sem ferir os fins de uma pedagogia social), que a arte e as manifestações culturais, quando veiculadas de forma a potencializar maximamente a formação estética, abrem portas para a educação social, e, quiçá, tornam-se ações de educação social. Os espaços de arte e de cultura podem incorporar qualidades da educação social sempre que as práticas objetivarem a promoção da justiça social, do desenvolvimento humano de forma integral e enriquecedora.

Conforme Balancieri (2023, p. 60), “talvez não seja demais afirmar que a formação estética [...] requer a arte e a presença de experiências de educação social”. Ao impulsionarem a formação estética, as vivências mobilizadas em espaços de cultura e de arte constituem-se, também, vias profícuas para a educação social. Na formação estética, a reflexão crítica e o diálogo tornam-se elementos-chave para as pessoas desenvolverem habilidades de pensamento crítico, para elaborarem interpretações e propósitos que transcendem o aqui e agora; por isso, a aproximação da formação estética (e da arte) com a educação social. Entende-se que os mestres da arte e da cultura, de modo semelhante ao fazer dos educadores sociais, têm responsabilidade de estimular a reflexão em torno de questões não apenas ligadas às formas artísticas, mas referentes a problemas humanos e sociais.

A formação verdadeiramente estética, vislumbrada nos espaços de arte e cultura, dialoga com a educação social e pode integrá-la com vistas a promover o desenvolvimento humano e a transformação social. Acontece que, se por um lado, é possível acordar que os espaços de arte, cultura e manifestação popular possuem um grande potencial para promover a educação estética e funcionar como locais abertos — campos profícuos — para a educação social; por outro, é importante considerar que em contextos capitalistas e neoliberais essa ligação nem sempre acontece.

A relação entre os espaços de arte/cultura e a promoção da educação social é influenciada por diversos fatores. A motivação da produção, do evento e do espaço de arte e cultura pode estar voltada para a educação estética e para a reflexão crítica, mas também pode

ser que estejam em jogo — de maneira hierarquizada — objetivos comerciais, econômicos, de promoção pessoal e/ou midiática, de entretenimento despreocupado com as influências éticas e formativas etc. Desse modo, é necessário investigar de perto as experiências propiciadas em meio às ações artístico-culturais, compreendendo seus impactos na formação estética e nas transformações sociais.

3.3 O carnaval, as escolas de samba e a educação social

O carnaval no Brasil é uma das manifestações culturais mais significativas, não apenas por sua exuberância e alegria, mas também por seu papel central na construção de identidades culturais e sociais.

Importante salientar que o carnaval é uma festa comemorada em todo mundo, mas em nenhum país alcançou a importância que detém no Brasil. O carnaval brasileiro é símbolo de um projeto de identidade nacional e, ao mesmo tempo, um evento turístico que nos distingue e atrai milhares de espectadores e turistas para o país ano após ano. Tratando-se o Brasil de um país de dimensões continentais e amplamente diverso culturalmente, o mais correto é falar de carnavais brasileiros ao invés de carnaval brasileiro. A gama de manifestações carnavalescas no país é diversa e reflete a pluralidade de produções culturais (Oliveira Júnior, 2017, p. 234).

O carnaval brasileiro, com suas múltiplas expressões, carrega uma riqueza cultural que vai além da festividade em si, sendo um espaço privilegiado para a construção de identidades culturais, sociais e estéticas.

DaMatta (1997, p. 68), em suas análises sobre o carnaval, destaca a complexidade desse evento, que coloca em cena relações sociais e culturais de maneira simultaneamente lúdica e estruturada. As escolas de samba, em particular, desempenham um papel essencial nesse processo. Elas não apenas organizam desfiles, mas também são espaços de produção artística e social, onde o samba é ensinado e vivido como um ato de resistência, educação e beleza.

Os contemporâneos desfiles das escolas de samba notabilizam-se por teatralidade que a cada ano avança em ousadia no que diz respeito à quantidade de formas de arte reunidas. Música, artes plásticas, dança, teatro, vídeo, performance, poesia, arquitetura e outras artes integram, em cada desfile, um apanhado não só de formas e linguagens artísticas, como também de materiais e elementos heteróclitos, todos razoavelmente “harmonizados” ou encenados em um sentido totalizante de obra (a partir de estruturas exigidas por quesitos como “harmonia e “enredo”). Somam-se a isso, as inovações de tecnologia que são também assimiladas para que cada escola desenvolva uma exibição cada vez mais repleta de grandiosidade e efeitos (Montes, 2016, p. 35).

O carnaval e as escolas de samba podem ser compreendidos como formas de organização comunitária que ressignificam a vida das pessoas que delas participam. Segundo DaMatta (1997), essas escolas não apenas ensinam o samba, mas também transmitem lições sobre a vida, a sexualidade e a alegria, funcionando como espaços de formação de identidades e valores. As escolas de samba e as festas de carnaval são lugares do povo, incluindo o povo marginalizado.

O carnaval, como um todo, oferece um espaço alternativo onde os marginalizados podem se expressar e reivindicar sua humanidade. Neste espaço, o pobre, o negro, o periférico e o subalterno têm voz e lugar. Eles se tornam os protagonistas de uma narrativa em que a arte, a música e a dança são instrumentos de luta e de afirmação de suas existências (DaMatta, 1997).

Os processos vividos nas escolas de samba e no carnaval podem ser considerados uma forma de educação social ao promoverem a construção de identidade, cidadania e valores culturais mediante participação coletiva. Ao envolverem a comunidade em atividades que ativam a organização, a criatividade, a disciplina e a cooperação, as escolas de samba, de certa maneira, educam para a convivência social, o respeito às tradições e a valorização das histórias e lutas de grupos marginalizados. Além disso, elas criam um espaço onde questões sociais, políticas e culturais podem ser discutidas e representadas de maneira criativa e artística, fortalecendo a consciência crítica e coletiva.

O carnaval, como uma das manifestações culturais mais profundas do Brasil, ao estimular o desenvolvimento de subjetividades por meio da dança, do canto, da criação de fantasias e da coletividade que o acompanha, insere-se também nos processos de formação estética, uma vez que é capaz de “mobilizar as paixões, provocar rupturas”, como afirmam Andrade e Santana (2020, p. 157) ao dialogarem sobre experiência estética.

Isto posto, na próxima seção são apresentadas e discutidas as narrativas de três mestres de escolas de samba de Corumbá que foram entrevistados. As discussões contribuirão para melhorar a identificação das experiências mobilizadas por meio do carnaval e das escolas de samba de Corumbá/MS e para a discussão das suas relações com a formação estética.

4 EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE SAMBA DE CORUMBÁ/MS: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA

4.1 A indissociabilidade entre as experiências das escolas de samba e a vida

Nesta subseção exploramos a relação da arte com a vida, a relevância da vivência da arte em suas funções sociais. Os excertos apresentados evidenciam como os mestres das escolas de samba desenvolveram o gosto pela arte, um profundo apreço pelo carnaval e cultivaram uma perspectiva plural, em meio a experiências significativas — e estéticas — com a cultura do carnaval e do samba em suas infâncias.

Dewey (2010), em sua obra *Arte como experiência*, afirma que “a arte [...] prefigura-se nos próprios processos do viver” (Dewey, 2010, p. 92), ou seja, a arte não é algo que está separado da vida cotidiana, mas advém das experiências diárias. Para ele, os processos do viver, como interagir com o ambiente, sentir, perceber e reagir ao mundo ao nosso redor, contêm elementos que se tornam experiências estéticas.

Para Dewey (2010), a experiência estética não é algo exclusivo das belas artes ou dos museus; ela surge da própria vida, das interações do ser humano com o ambiente ao seu redor, de tal modo que o próprio ato de viver, quando vivido de forma plena e consciente, se torna uma experiência estética. Por exemplo, em um encontro entre amigas pode acontecer uma experiência estética; quando a mãe amamenta seu filho, naquele momento único entre eles, no silêncio ou entre canções de ninar, acontece uma experiência estética.

Dewey (2010) explica que experiências comuns podem ser transformadas em momentos profundos e significativos, pois possibilitam expressões, conexões e consciência de sensibilidades que enriquecem a experiência. Como Dewey (2010, p. 277) explica, ao guardar e “alimentar” essas experiências, tornamo-nos mais atentos e conscientes, aprendendo a valorizar a beleza nas coisas pequenas e rotineiras.

Uma experiência verdadeira e, portanto, com qualidades estéticas, é aquela que nos faz sentir plenamente vivos. Ela não se limita a um sentimento interno, mas é um momento em que estamos profundamente conectados com tudo ao nosso redor. Nessas ocasiões, há uma troca dinâmica entre nós e o mundo, onde estamos alerta, presentes e participando ativamente do que está acontecendo. Dessa forma, a vida ganha mais cor e significado, pois estamos com uma presença plena e ativa; deixamos, ainda, de depender exclusivamente de grandes eventos para encontrar a felicidade e passamos a perceber a beleza nos momentos cotidianos.

Podemos perceber na fala dos entrevistados que as experiências em meio ao carnaval, suscitando emoções que experimentaram durante a infância ou adolescência, foram experiências estéticas que se transformaram em arte. Segundo o entrevistado Apolo, crescer no meio das brincadeiras do carnaval, passar uma infância e adolescência se divertindo com as festividades, experienciar contextos e instrumentos musicais, estimularam nele a vontade de permanecer na arte do carnaval e criar um bloco com amigos.

[...] eu já nasci no meio de um bloco de carnaval, porque minha família tinha um bloco e chamava “o bloco da cerva”, mas era antigamente quando tinha Tarzan, Chita... porque antigamente, o carnaval era meio, vamos dizer, assim, meio quadrado. Mas o povo gostava de divertir, então a gente começou a ficar em cima daquilo ali. Aí eu fui crescendo no meio daquilo ali tudinho, aí, quando estava com 17 anos com uns amigos, e tinha um colega meu que, Deus o tenha, ele era gerente lá da AABB [Associação Atlética Banco do Brasil], então eu reuni aqueles amigos do bairro mesmo, rapaziada todinha. A gente ia lá pra AABB tomar uma cerveja, jogar bola e comer uma carne; aí quando saía de lá, ia na minha casa, que sempre teve instrumento, porque antigamente a gente fazia instrumento de tambor de cabrito, couro de cabrita. A gente limpava o couro de cabrito e a gente fazia os bumbos tudinho. A gente foi naquilo ali brincando, aí um falou: “ah, vamos descer pra Frei Mariano, fazer um bloco sujo pra nós descer?!” (Excerto da narrativa de Apolo, 2023).

Andrade e Cunha (2016, p. 310), com base no aporte deweyano, afirmam que a relação com o meio em que vivemos se transforma em impulsos para seguir a vida. Em outras palavras, as experiências que vivemos podem gerar novos impulsos, novos desejos, novas paixões, que, por sua vez, transformam os hábitos e formam disposições; assim, a vida passa a ganhar novos significados, transformando quem somos e a maneira como agimos. O que fazemos deixa de ser apenas uma ação automática e passa a ter uma intenção clara.

A entrevistada Íris, ao refletir sobre o que viveu, relatou a relevância das experiências com teatro e com o carnaval, as quais motivaram e formaram o seu apreço pela cultura, de modo geral.

[...] desde criança, quando eu estudava, eu participava de teatro, grupo jovem, tudo o que mexia com o teatro. Então, eu sempre estava presente e fui crescendo, crescendo, e sempre tive, como que eu posso dizer, paixão pelo carnaval. Como todo corumbaense, a gente é apaixonado pelo carnaval. [A gente] tem como... como vitrine, o carnaval do Rio de Janeiro, não só pela festa, pelo luxo, mas pela cultura e pela... aquilo que a gente pode aprender através de uma escola de samba (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

O entrevistado Dionísio, de maneira semelhante, indicou que participar dos clubes e das festas de carnaval, de maneira brincante, foi o que o levou a desenvolver o gosto pela dança, pela arte de ser mestre-sala.

[...] desde garoto a gente já gostava de ir muito no clube brincar [...]. Tinha o Riachuelo, tinha o Grêmio, tinha o Corumbaense, então, desde pequeno a gente já... aquilo ali, na verdade, já era um chamario para a gente. Você já gostava de fazer aquilo ali e quando você chegava no carnaval era alegria, que contagia. Quando eu era mais jovem, antes de ser mestre-sala, eu saí muito tempo [em escolas de samba]; eu comecei foi no Flor de Abacate (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

Os excertos corroboram a premissa deweyana de que “a arte tem a sua gênese nessas experiências rítmicas, ligadas aos tempos e aos espaços da vida ordinária, engendrando pensamentos e ações que levam à transformação intencional” (Balancieri; Andrade, 2023, p. 2). Quando vivemos nossas rotinas, estamos em contato com emoções e sensações que podem nos inspirar a transformar o que sentimos em algo significativo. Desse modo, é importante atenção para a qualidade das experiências que permeiam as rotinas, a vida cotidiana.

A arte — a habilidade artística, o apreço pela cultura, o gosto pelas linguagens artísticas, a valorização de formas artísticas e culturais com estéticas clássicas, mas também aquelas advindas do fazer das massas, das periferias, das minorias etc. — surge da experiência que dá forma a sentimentos, trazendo transformação para o modo como vemos e vivemos no mundo. As experiências nos permitem pegar o que é comum e transformá-lo em algo que expressa ideias de uma maneira criativa e profunda. As narrativas dos mestres de escolas de samba de Corumbá/MS mostram que as experiências vividas continuamente e no decorrer de suas histórias de vida, com o carnaval, com as escolas de samba, com os clubes, influenciaram a formação de seus gostos, de suas valorações e de suas habilidades artísticas.

Dionísio confirma a ideia de que nossas ações se tornam conscientes e expressivas ao passo que carregam o valor de tudo o que aprendemos ao longo do tempo. O que realizamos no cotidiano pode ser considerado um ato de arte; isso acontece quando a ação reflete nossos valores e interesses, comunicando algo único sobre quem somos (Dewey, 2010). Para Dionísio, as experiências brincantes e exploratórias no samba provocaram encantamentos e a vontade de se especializar na arte da dança, tornando-se mestre-sala; com o tempo, o desejo pela dança se firmou e os valores das vivências anteriores se transformaram em coragem para se apresentar e se mostrar, para compartilhar seus anseios e seus fazeres. Assim, sua relação com a dança — sua habilidade com o corpo — é percebida por outras pessoas.

[...] na primeira vez que eu dancei, eu já não era tão inibido, porque passava uma novela, eu não lembro o nome dela, que tinha os mestres-salas que dançavam. Eu via os caras do Rio dançarem naquilo eu me espelhava. [...] de acordo com que eu vi os caras dançarem eu pronunciei a forma e fiz, foi aí que ela [a porta-bandeira] viu um talento que existe em mim (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

Os excertos, no diálogo com as proposições deweyanas, nos mostram que a arte — ou a vivência artística, a habilidade artística — não se limita ao produto, como uma pintura, uma escultura ou uma sinfonia, mas se manifesta também nos momentos de interação e contemplação, no envolvimento com o outro, com os objetos, com os cheiros, com os sentimentos, sejam eles agradáveis ou desagradáveis, e com o próprio mundo; tudo isso compondo uma experiência estética. Assim, podemos afirmar que a experiência estética pode ser vivenciada nas coisas mais simples, como o prazer de cozinhar, a satisfação ao resolver um problema ou até mesmo a alegria de contemplar a natureza.

Dewey (2010, p. 93) nos ensina a enxergar o valor estético nas experiências — sejam cotidianas, comunitárias, coletivas etc. —, quando afirma que “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (Dewey, 2010, p. 93). O autor nos convida a perceber que o modo como vivemos, a forma como interagimos com o mundo e como organizamos nossas experiências podem ser, em si, uma forma de arte, mesmo que em estado germinal.

Conforme Dewey (2010), na experiência estética há um processo integral e dinâmico que envolve a interação ativa do indivíduo com o ambiente e os objetos ao seu redor. O sujeito é engajado emocional e intelectualmente, interagindo, respondendo, transformando e se transformando na relação com as qualidades do evento, da situação ou do objeto apreciado/criado. O fazer não é estático, mas dinâmico e fluido, de modo que cada momento leva ao próximo, criando um sentido de unidade e continuidade. A situação é significativa porque transcende a simples emoção ou percepção sensorial, contemplando, portanto, a consciência e a intenção, a valoração, a interpretação e a atribuição de significado, formando um todo coerente. O processo é vivido ritmicamente, abarcando elementos habituais e coordenados, bem como outros que englobam a surpresa, a novidade e a variação, vislumbrando equilíbrios que mantêm o engajamento. Por fim, a experiência como um todo tem que ser sentida como uma experiência completa, com um início, um desenvolvimento e uma conclusão, que não é encerramento, mas a vivência do sentimento de consumação, a percepção de que um

ciclo atinge um ponto de culminância, traz realização e incita mais possibilidade de continuidade de vida.

Na esteira do pensamento deweyano, as narrativas dos mestres das escolas de samba nos levam a inferir que o samba, a comunidade que prepara o carnaval, assim como os elementos que compõem o universo do carnaval, como as músicas, as danças, os risos, as brincadeiras, as cores, as fantasias, os ensaios, as reuniões, os cordões etc., podem constituir experiências com qualidade estética e, dessa maneira, ensejar ações artísticas, impulsionar desenvolvimentos artísticos, promover desenvolvimentos de sensibilidades.

Íris exemplifica como as experiências no carnaval e nas escolas/comunidades do samba provocaram acessos à arte e à cultura, maravilhamentos, conhecimentos, valorações e significações, sentimentos de consumação e transformações, constituindo-se, na sua história de vida, experiências com qualidades estéticas. Íris mostra o poder dessas experiências na sua formação: a constituição de uma pessoa encorajada, criativa, artística, de atuação coletiva.

Então, desde cedo assim eu comecei na escola de samba Império do Morro como adrecista, entendeu? [...] eu ficava cada vez mais maravilhada de ver aquele trabalho, de poder você contar uma história, porque o carnaval não é só folia; é que as pessoas não se aprofundam, se você pega um samba-enredo, principalmente um enredo de uma escola de samba, é uma aula; você aprende tanta coisa. Eu, nesses anos todos, tem mais de 40 anos de carnaval, eu aprendi muita coisa que eu não sabia, e que hoje eu sei através dos sambas-enredo, são histórias muito bem contadas que o historiador, o carnavalesco, eles desenvolvem, então você fica sabendo coisa assim, que você ainda... faz é uma viagem, o bem de verdade é uma viagem [...]. Então, mas por isso que me aprofundei na história e no carnaval, e através da cultura também eu participo de festas como Festa de São João. Eu sou muito devota de São João, devota de Nossa Senhora Aparecida, faço trabalho com as crianças, São Cosme e Damião, né, quer dizer, que tudo o que diz respeito à cultura, eu gosto de participar, e o carnaval me levou a isso. Então de criança fui crescendo, crescendo e cada vez me apaixonando mais pelo carnaval, aí fundamos, eu e um amigo meu chamado Cloves José Rodrigues, muito amigo mesmo, né, fundamos o desfile de fantasia do Corumbaense, para [...], esse meu amigo já faleceu, [...] e eu fiquei meio perdida, sem saber o que fazer, né, e me veio a ideia de fundar uma escola de samba, aí falei: “Por que, não?” Já que eu gosto tanto e trabalhava pela escola dos outros; eu trabalhei em várias escolas de samba, não só trabalhei como desfilei, né, quase em todas as escolas de samba (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

Dionísio explicita o sentimento de satisfação decorrente de experiências no carnaval que lhe possibilitaram processos estéticos envolvendo aprendizagens, afetamentos, dificuldades e superações, projeções, sonhos e sentimentos de consumação.

[...] eu fazia e naquilo nós começamos a treinar, treinar, treinar, engrenar, engrenar e com certeza era uma maravilha, até que no último ensaio que a

gente teve na quadra, estava muito cheio, né, eu dancei. Ela [Dona Venância] anunciou, eu dancei, assim, coisas que eu nunca imaginaria na minha vida; fiquei até emocionado, olha, um aplauso total. Primeira vez na minha vida dançando e foi um sucesso quando desci a avenida pela primeira vez como mestre-sala oficial ao lado dessa porta-bandeira inesquecível, Dona Venância Duarte (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

Dionísio também mostra o poder das experiências da festa do carnaval para suscitar comissões, emoções, apreciações, maravilhamentos e consumações no público, possibilitando a um grupo maior de pessoas a vivência da experiência com qualidade estética.

[...] mestre-sala é elegância, é a simpatia. A porta-bandeira é o sorriso contagiante, você entendeu? Que ela leva o público, que ela traz o público para ela com aquele abraço, empolgação, então isso é tudo. Bateria é o coração que pulsa a escola, ela que vai dar o ritmo da escola, a empolgação da escola, entendeu? E tem a alegria [...], força contagiante do cantor que leva o sambanredo, conforme a bateria. O cantor, a explosão, é igual uma música quando você vê que ela faz sucesso, ela explode; é mesma coisa, e assim é o percurso das escolas de samba (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

Os mestres entrevistados mostram que as experiências simples e cotidianas com o samba lhes levaram à arte. Na arte do samba, expressam suas emoções e necessidades de forma intencional, atribuindo significado a suas ações. Para Dewey (2010), ao fazer arte — seja pintando, dançando ou escrevendo —, a pessoa realiza e vivencia algo que vai além de uma simples reação ao ambiente; ela reflete sobre suas sensações e pensamentos e transforma-os em uma expressão que comunica uma ideia ou emoção. Esse processo não só dá sentido à própria vida, mas também permite compartilhar essa experiência com os outros.

Os trechos analisados destacam a importância de debater o desenvolvimento estético e artístico das pessoas, que não deve ser considerado uma habilidade inata, mas algo que precisa ser cultivado e incentivado ao longo da vida. Os excertos indicam que as escolas de samba possuem um potencial significativo para atuar como espaços de formação estética, assim como de educação social, já que suas ações estão profundamente conectadas à vida da comunidade, à promoção de oportunidade que favorece discussões amplas sobre a vida, de desenvolvimento cultural e social dos indivíduos.

DaMatta (1997), em sua obra *Carnavais, malandros e heróis*, reflete sobre a formação de grupos que se reúnem para celebrar o carnaval, como as escolas de samba. Embora essas organizações possam parecer menos formais, elas desempenham um papel extremamente importante na sociedade. Reúnem pessoas de diferentes origens, muitas vezes sem acesso a uma

educação formal ou envolvimento político, mas que compartilham o amor pela música, pela fantasia e pelo próprio carnaval.

DaMatta (1997, p. 123) reforça essa ideia ao afirmar que “temos nos grupos de carnaval formas de associação das mais autênticas e espontâneas”. Segundo ele, durante o carnaval, os grupos se organizam de maneira espontânea, sem seguir normas externas ou estruturas políticas e sociológicas preestabelecidas, pois “não foram implementadas visando a um plano específico e consciente de ‘desenvolvimento’” (DaMatta, 1997, p. 123). Em outras palavras, essas associações surgem a partir do envolvimento genuíno das pessoas, e não de um planejamento formal.

Assim, estando próximas à vida, as escolas de samba expressam a cultura local e vão além, educando socialmente aqueles que participam e vivenciam a experiência do carnaval. DaMatta (1997, p. 123) destaca que, durante o carnaval, há uma inversão da organização tradicional, pois os grupos se estruturam para “brincar” — sambar, cantar e dançar. Mesmo que alguns intelectuais considerem esses grupos como formados por indivíduos politicamente “alienados” ou com pouca educação formal, as associações carnavalescas, muitas vezes baseadas em laços familiares e no gosto pela música e fantasia, desempenham um papel fundamental nas celebrações.

No diálogo com as conceituações deweyanas, podemos dizer que o carnaval, as experiências das escolas de samba, retomam as ligações entre a arte e a vida. A ideia dessa ligação é fortalecida quando as teorizações de DaMatta (1997) evidenciam a qualidade não formal, mas popular, de grupo e de envolvimento genuíno das festas carnavalescas.

Os trechos das entrevistas ainda mostram que no carnaval há uma união poderosa em torno de uma cultura comum, pois é uma festa que oferece um espaço para as pessoas se expressarem de maneiras que talvez não façam em outros contextos, criando um tipo de organização coletiva que se baseia mais no prazer e na tradição popular do que nas regras das instituições formais. Isso nos faz refletir sobre o poder do carnaval como um espaço de inclusão e expressão, onde a experiência estética, a arte e a cultura norteiam a organização social chamada escola de samba.

As experiências nas escolas de samba têm um papel formativo e estético em que a vivência cultural se entrelaça com a expressão artística. Nas narrativas dos mestres, o contato com o carnaval e o samba desde a infância e adolescência foi fundamental para o desenvolvimento de seu apreço pela arte e a formação de uma identidade estética. Pode-se dizer que o samba e o carnaval não são atividades isoladas, mas sim experiências profundamente imersas na vida cotidiana e nas relações sociais. Essas vivências despertam novas habilidades

e sensibilidades, pois conectam os indivíduos ao ambiente e à coletividade, proporcionando expressões que vão além do entretenimento: são momentos de criação cultural que promovem valores e saberes partilhados. Assim, o carnaval e as escolas de samba emergem como espaços dinâmicos de aprendizagem onde a estética e a arte fluem das interações genuínas e espontâneas entre os participantes, ampliando a consciência cultural e social.

4.2 Experiências formativas, estéticas e éticas com a comunidade

Esta subseção se propõe a analisar os vínculos e as ações dos barracões das escolas de samba com a comunidade, mas para entendermos essa relação vamos refletir sobre o que é a escola de samba e como ela se forma. Para isso, recorreremos a DaMatta (1997, p. 127), que observa que o termo “escola”, no contexto do carnaval, carrega um paradoxo significativo. A palavra designa a associação de pessoas que, embora estejam marginalizadas no cotidiano, sem acesso a poder ou prestígio, tornam-se protagonistas no mundo carnavalesco. No dia a dia, as pessoas que compõem as escolas de samba muitas vezes são vistas como desprovidas de influência e reconhecimento social. No entanto, no espaço do carnaval, elas se organizam em escolas, termo que tradicionalmente remete a lugares de aprendizagem e conhecimento. Nesse ambiente, essas pessoas assumem papéis de mestres, professores e instrutores, subvertendo as hierarquias sociais e demonstrando que, durante o carnaval, as posições e os papéis sociais são invertidos.

As narrativas dos mestres das escolas de samba evidenciam a importância dada ao momento da formação das escolas de samba, com documentação que permite a sua existência legal e com organicidade que evidencia a sua ação intencional na sociedade.

[...] a gente foi crescendo nesse carnaval e mais pra frente veio a Fernanda Vannucci a fundar a escola Mocidade da Nova Corumbá, né, e ela estava procurando as pessoas para somar, para agregar tudo, e ela me fez convite, se eu teria como dançar na escola dela, eu falei: “Não, Fernanda, eu com maior prazer, eu vou somar com sua escola, vou presenciar, vou fazer tudo isso aí”, e coincidiu que também a porta-bandeira foi a Dona Venância (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

[...] em 69 começamos aqui o bloco d’A Pesada. Quando foi 1970, a turma falou: “Vamos levantar a cabeça, né, vamos botar uma miniescola de samba da pesada”, e isso aí foi crescendo; hoje a escola é uma empresa, nós temos estatuto, CNPJ [Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica] da escola tudinho (Excerto da narrativa de Apolo, 2023).

Dionísio, em clara consonância com a teorização de DaMatta (1997), fala sobre a satisfação advinda da experiência de formação nas escolas de samba. Conforme DaMatta (1997), os membros das escolas de samba sabem que, muitas vezes, na sociedade são considerados à margem por serem “pretos”, “pobres” — trans/homo/bissexuais, mulheres etc. Por outro lado, “estão altamente conscientes do fato de que nos seus ensaios e durante o carnaval são eles os “doutores”, os “professores”.

Assumindo o papel de mestres, professores e instrutores, Dionísio e Íris mostram como o seu fazer, a sua arte, o seu trabalho na comunidade do samba, ficarão lembrados historicamente como referência. Este também é um fato estético.

[...] hoje, aqui, em Corumbá, eu falo na sua entrevista: a Fran, a porta-bandeira, que é a melhor de todas, eu capacitei. A Adri, que desfilou comigo esse ano, eu vou mandar foto, eu capacitei. Então, quer dizer, essa benção, essa alegria, ela não vem de mim, ela vem lá atrás, da minha porta-bandeira, Dona Venância; ela disse para mim: “Não crie máscara, não prenda a sabedoria, passe-a, porque um dia eu não vou estar mais, você vai estar; um dia você não vai estar, mas a sua dança, a sua alegria, o seu relato e parte da sua história vai ficar com outras pessoas e elas vão falar de você, assim como você vai falar de mim”; como hoje realmente estou falando dela e assim se segue (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

[...] com tanta coisa boa que eu já fiz na vida, tenho certeza de que vou deixar meu nome escrito aí na história, na comunidade, no carnaval, não só em Corumbá, como em todo Mato Grosso do Sul. Graças a Deus, eu sou muito bem conhecida; quando vou a Campo Grande, sou muito bem reconhecida (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

O espaço de inversão social e cultural criado pelo carnaval, onde as escolas de samba se tornam locais de aprendizado e expressão comunitária, tal como explicitado por DaMatta (1997), é apresentado em outro excerto de Dionísio. Fica evidente como o ritual do carnaval e as experiências das escolas de samba funcionam como uma forma de educação social, em que os participantes assumem papéis e projeções sociais que, no cotidiano, não lhes são normalmente atribuídos.

[...] a escola de samba, vamos dizer assim, ela passou de um patamar médio e agora está num patamar muito elevado; quer dizer, diminui aquela situação que as pessoas que faziam o carnaval eram marginalizadas. Hoje, não, hoje em dia o carnaval abrange tudo. Que existem pessoas simples, existem; pessoas humildes, existem; mas elas sabem se portar de uma forma, na forma daquela que tem um grau de conhecimento, porque ali cada um sabe o que vai fazer dentro da sua função. Hoje mudou muito, muito, muito, muito mesmo. Hoje, só não quer ver se não for lá; mas, se você for lá, você pode ter certeza de que você vai ver isso aí (Excerto da narrativa de Dionísio, 2023).

Explicando o poder formativo da escola de samba, e como já explicitado por DaMatta (1997, p. 173) de que ela “não ensina ninguém uma profissão ou a ‘ganhar a vida’: ensina a ‘própria vida’”, aos marginalizados anônimos, a escola de samba ensina sobre o encorajamento, a visibilidade, o empoderamento, a arte, o ser mestre. Por meio do samba, os sujeitos desenvolvem “uma excelência de talento carnavalesco” que contrasta com as posições sociais ocupadas no cotidiano, que nem sempre têm reconhecimento. Aos sujeitos das classes média e alta, as escolas ensinam sobre o samba, “o universo da malandragem e do malabarismo, forjado — sem dúvida — na sobrevivência com um parco salário numa sociedade de consumo onde a exploração é moeda corrente” (DaMatta, 1997, p. 173).

Conforme DaMatta (1997, p. 150), o carnaval — e/ou a escola de samba — “cria uma realidade que não está nem aqui nem lá; nem fora nem dentro do tempo e do espaço que vivemos e percebemos como ‘real’”. Ainda assim, o carnaval — e a experiência na escola de samba — configura-se “uma realidade que nos diz alguma coisa e provoca em nós um conjunto de memoráveis experiências”.

Andrade, Cunha e Viruez (2024) destacam que a formação estética requer uma certa invocação poética, ou seja, uma disposição para sentir, pensar, imaginar e viver o que não se apresenta na realidade imediata. Ao possibilitar a expansão da vida e libertar as individualidades das amarras das convenções, o carnaval, assim como vários momentos vividos nas escolas de samba, propicia a imaginação, a percepção, o deleite e a significação que transcendem a realidade, tocando em aspectos que não existem no mundo tangível.

DaMatta (1997, p. 166) afirma que, durante o carnaval, o foco principal é o desfile, quando toda a energia e os esforços se concentram na apresentação. Entretanto, após o desfile, a escola entra em um “período de latência”, ou seja, fica menos ativa, organizando atividades menores, ensaios esporádicos ou reuniões comunitárias, mas sem a mesma intensidade. É nesse período que encontramos nas falas de Íris o envolvimento dos membros da escola em outras atividades, como participação em festividades culturais, como o São João, ou na realização de ações sociais e desenvolvimento de projetos que servem às necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

[...] a gente participa de festa, de orações, de procissão; dentro do Arraiá nós participamos, porque a gente abrilhanta comunidade (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

[...] quando a gente faz essas ações de marmiteix, todo mundo se envolve e aí a gente vai distribuir; às vezes a gente sai fazendo visita, como aqui é muito próximo do lixão comunidade (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

[...] nós estamos com um projeto, até estive conversando com assistente social [...] para a gente dar cursos aqui na comunidade. Então, nós queremos dar curso de cabeleireiro, de costureira, para dar oportunidade aqui mesmo dentro da escola; promover desfiles para divulgar o trabalho dessas pessoas, artesanato, para a comunidade ter uma fonte de renda. Então eu vejo, muito, como eu disse, a escola de samba como um apoio para a comunidade (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

Nas falas dos entrevistados, percebemos que as experiências vividas por eles os transformaram, justificando sua admiração pela escola de samba ou pelo carnaval em si. Dewey (2010, p. 431) explica que, em uma experiência com qualidade estética, os objetos e eventos do mundo físico e social ganham novos significados ao entrarem no “contexto humano”. Isso significa que as coisas não permanecem apenas como elementos “externos”, mas são transformadas pela maneira como interagimos com elas. Simultaneamente, nós também mudamos e evoluímos mediante essas interações. Um exemplo claro é quando uma pessoa participa da criação de fantasias ou alegorias na escola de samba. Materiais simples, como tecidos, penas e tintas, deixam de ser apenas objetos comuns e adquirem novos significados, transformando-se em peças carregadas de simbolismo e expressão artística. A fantasia e os carros alegóricos passam a representar mais do que trajes; eles contam uma história ou tema que a escola deseja apresentar no desfile.

Assim, tanto os materiais quanto as pessoas se transformam nessa interação: o objeto se torna arte, e o participante cresce individual e socialmente dentro da comunidade da escola de samba. Em sua fala, Íris afirma ter aprendido histórias por meio dos sambas-enredo e das fantasias, a ponto de sentir que já viajou pelo mundo por conta das narrativas apresentadas no carnaval.

Eu sou corumbaense nata, nasci aqui, me criei aqui, mas assim, pela minha história de vida, eu já viajei para muito lugar através do carnaval e dos sambas-enredos: já viajei para a Itália, já viajei para a China, já viajei para o Egito, que eu acho maravilhosa a história da África; então, são coisas assim que você aprende muito. Até do Brasil, a história do Brasil, a história de Corumbá [...]. Como eu disse, através até das fantasias mesmo você conta uma história (Excerto na narrativa de Íris, 2023).

Dionísio também destaca, em seu depoimento, a convivência na escola de samba. Ele menciona o envolvimento na confecção das fantasias, o convívio com outros integrantes e a preparação para o desfile. Seja em um simples corte de tecido não tecido (TNT) ou na interação durante o lanche, esses momentos promovem aprendizado, trocas de experiências e fortalecem o senso de pertencimento.

A presidente Dona Joana, como a Fernanda, ela chama as pessoas, ela conversa, ela expõe a situação da escola, como que pode ajudar, só da pessoa estar ali presente. “Eu preciso cortar esse TNT, tem como vocês me ajudar aqui?” O pessoal vai lá e corta, remenda. A gente consegue para as pessoas um café, um bolo de tarde com guaraná; então é dessa forma que a gente vive na comunidade (Excerto na narrativa de Dionísio, 2023).

Refletindo em DaMatta (1997), é possível pensar que no período de latência os membros mais ativos da escola de samba se organizam para o próximo desfile e vivem situações de partilha. Em meio a essa organização do próximo carnaval, há oportunidades para as pessoas aprenderem ou aprimorarem alguma habilidade, ou até mesmo gerarem renda para os próprios membros que ensinam o que sabem fazer e movimentam a escola, além de outras atividades que acontecem durante o ano, como mencionado por Íris.

[...] a gente começa mais ou menos em junho e vamos até fevereiro; quer dizer, então, praticamente seis meses. Então, nesses seis meses as pessoas têm seu emprego ali, recebem toda a semana e estão gerando fonte de renda, ajudam aquelas famílias e a gente, eu pelo menos, procuro dar um apoio àquelas pessoas, que têm muitas pessoas desempregadas (Excerto na narrativa de Íris, 2023).

Olha, aqui [...], até o ano passado, nós tínhamos umas duas professoras que vinham dar aula de reforço para as crianças. [...] agora, este ano, elas foram embora, foram transferidas, e a gente quer retomar esse trabalho, que é um trabalho muito bom [...]. A gente luta muito aqui também; aqui, uma das principais bandeiras é a de conversar com as crianças e com os jovens sobre o preconceito (Excerto na narrativa de Íris, 2023).

Os barracões das escolas de samba funcionam como espaços de intensa interação entre a arte e a comunidade. Nesses locais, a vivência estética não se limita à produção de fantasias e carros alegóricos, mas envolve aprendizado mútuo e transformações pessoais e coletivas. As pessoas não apenas colaboram na criação, mas também atribuem significado às suas ações, encontrando propósito e sentido para a vida por meio do convívio, da expressão cultural e da preparação para o carnaval. Assim, o barracão se torna um lugar onde habilidades são desenvolvidas e valores sociais são reforçados, fortalecendo laços comunitários.

Segundo Crick (2019), o pensamento deweyano indica que a experiência com qualidade estética nos coloca no coração da democracia como forma de vida, facultando oportunidades para o desenvolvimento de um senso de agenciamento composto de termos éticos como justiça, solidariedade e comunidade. Isso significa capacitar os alunos não apenas para entender suas posições, experiências, histórias e vozes dentro da complexidade da sociedade, mas também para serem capazes de produzir alternativas, na medida em que os encontros com a alteridade suscitam sentimentos de empatia. Pelo menos por alguns momentos, ou em determinadas

situações, o sujeito tem a experiência de formular respostas que escapam das oposições binárias e contribuem para o desenvolvimento de comunidades de solidariedade.

Os excertos dos mestres entrevistados, na esteira do pensamento de DaMatta (1997), mostram que quem participa e vive o carnaval e a realidade das escolas de samba acumula experiências marcantes que ficam na memória; é como entrar em outro mundo por um tempo, mas de uma maneira que ainda faz sentido para a vida. Esse movimento estético, em acordo com as proposições de Crick (2019), suscita atitudes de comunicação que permitem que a solidariedade cresça, especialmente quando as experiências compartilhadas adquirem um tom político em situações marcadas por conflito, dominação ou dissidência.

Eles estão comigo, e eu estou com eles, essa é a vantagem que a gente tem, porque eu fico sentado aí na porta, até o rapaz que dorme aqui, a maior parte mora na parte do Porto [...] sobe por aqui e fala: “Oi, presidente, oi, presidente, tudo bom?” [...] É a amizade que a pessoa tem com você, e isso não tem preço nenhum, eles estão com você, e você tá com eles também, porque se ele precisar de você, você tem que dar a mão também [...]. Isso é a vantagem da convivência dentro do barracão [...] (Excerto da narrativa de Apolo, 2023).

[...] a gente vive com eles, e eles vivem com a gente também, é essa a importância, é essa troca de amizade que a gente vai levando, vai convivendo. Aí chega o carnaval, e eles estão todos aqui comigo; este é o tipo da convivência que a gente tem com eles; não é só no carnaval (Excerto da narrativa de Apolo, 2023).

[...] como eu convivo na comunidade, as pessoas me procuram muito. Quando precisa de um sacolão, quando precisa de um remédio, às vezes precisa de uma internação no hospital [...]; então, eu estou sempre integrada; às vezes eu sou porta-voz de conseguir uma internação ou pedir, falar com o prefeito para conseguir uma viagem para Campo Grande para alguém que seja transferido [de hospital]. Já se faz esse trabalho através do assistente social, só que eles não estão na comunidade para saber quem realmente precisa. Na comunidade do lixão, a gente também trabalha distribuindo marmitex; fazemos um trabalho de arrecadação de roupa de frio para distribuir; inclusive agora, neste ano, estamos, com o projeto de trabalhar com CCI, que é Centro de Idosos (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

Pelos relatos fica evidente que as escolas de samba transcendem o simples espetáculo do carnaval e tornam-se espaços fundamentais de convivência, solidariedade e assistência mútua. Não se trata apenas de uma vivência temporária voltada para os desfiles, mas de uma experiência contínua de troca e cuidado, que fortalece laços e apoia a comunidade nas mais diversas necessidades. Esse espaço de inversão social e cultural, como propõe a análise de DaMatta (1997), se revela também como um ambiente de aprendizagem coletiva, onde os papéis se ampliam e o protagonismo de cada indivíduo vai além do que lhe é designado no dia a dia. As escolas de samba, portanto, se consolidam como meios que possibilitam a

transformação não só artística, mas também social, dando voz e vez àqueles que, fora desse contexto, muitas vezes são silenciados.

Abarcando uma educação da/para a vida, o carnaval e as escolas de samba constituem-se espaços de formação estética, assim como de formação ética; uma ética relacionada à ideia de inversão e suspensão temporária das normas sociais, permitindo que as pessoas assumam outros papéis e experimentem novas formas de se relacionar; a hierarquia, a rigidez das convenções e as divisões sociais são momentaneamente desafiadas, propiciando que as pessoas assumam outros papéis e experimentem novas formas de se relacionar. Como uma contraparte inseparável da estética, a dimensão da ética das experiências do carnaval e das escolas de samba envolve a vida compartilhada, em que o importante é a criação de sentidos de pertencimento e de vivência coletiva.

As experiências nas escolas de samba, em especial nas situações carnavalescas, cumprem um papel formativo que transcende a produção artística, atuando como espaços de formação estética e, ainda, de educação social e comunitária. São espaços que permitem que as pessoas que frequentemente ocupam posições marginais na sociedade assumam papéis de destaque, tornando-se mestres. É um ambiente que cria uma inversão simbólica da hierarquia social, onde, em meio ao samba, surgem oportunidades para o desenvolvimento pessoal, artístico e social, promovendo trocas significativas e apoio mútuo. As escolas de samba não apenas ensinam a própria vida, mas promovem um senso de pertencimento e solidariedade, estabelecendo uma rede de suporte que pode perdurar além dos desfiles, fortalecendo valores comunitários.

4.3 A competição como parte da vida das escolas de samba

Esta subseção visa abordar a dinâmica de competição nas escolas de samba, em que buscamos entender como, nas experiências das escolas de samba, os aspectos competitivos inerentes ao carnaval, incluindo o julgamento das apresentações e o desejo de vencer, influenciam as interações e as possibilidades de formação estética e de aproximação com os fins da educação social.

Conforme DaMatta (1997), o carnaval organiza-se em blocos e escolas de samba, e cada grupo apresenta-se dentro de uma ordem, onde normalmente existem hierarquias; porém, durante o desfile, essa hierarquia atenua-se em função do foco no espetáculo competitivo. Nesse contexto, a competição simboliza uma tentativa de igualar as condições de participação, pois cada escola, independentemente de seu tamanho ou prestígio, disputa de igual para igual. O fato

de haver um júri, que avalia e classifica as apresentações, cria um cenário em que todas as escolas sonham em ser campeãs, tornando o carnaval um momento de potencial reconhecimento, valorização e até ascensão de grupos historicamente marginalizados.

Essa dimensão competitiva está presente no sentimento de perda, expresso por Apolo, ao lamentar o resultado que não atendeu às expectativas da escola devido a um erro administrativo de tempo. Apolo relembra a decepção que acompanha uma derrota em um contexto de grande investimento emocional e comunitário, ilustrando como a competição também pode gerar frustração e reforçar a necessidade de precisão, organização e dedicação na busca pelo título.

[...] às vezes se perde o campeonato, e é erro de você mesmo. Este ano, nós estávamos com o título na mão, para ser campeão [...]. Mas o que aconteceu... a diretoria não trabalhou direito, [...], nós não perdemos na nota, nós perdemos por que nós atrasamos, 11 décimos, pegamos o terceiro lugar, é um sentimento muito grande [...] não pode errar, você não pode errar, você faz um esforço na devolução da escola, [...], eu senti muito de a gente perder esse título [...] (Excerto da narrativa de Apolo, 2023).

Ao mesmo tempo, o relato de Íris, ao falar sobre as conquistas de sua escola, destaca o orgulho e a resiliência necessários para continuar competindo, alimentando o sonho de repetir e superar vitórias passadas e preparando-se para futuros desafios. Assim, o desejo de vencer é, ao mesmo tempo, um elemento de união interna e uma motivação para o aprimoramento estético da escola.

[...] passados 23 anos [...], a escola de samba cresceu e é uma das melhores escolas de samba. Aquela escola que estava pequenininha, que nasceu num barraquinho — e não foi aqui que ela nasceu, ela nasceu em um outro barraquinho que servia para presidência do bairro, seria da Associação dos Moradores—, lá a gente deu um grande passo e hoje estamos aqui, somos uma das melhores escolas não só de Corumbá, como de todo o Mato Grosso do Sul. Já temos nesses 23 anos seis títulos, inclusive agora somos a atual bicampeã, ganhamos em 2022 e ganhamos em 2023, já estamos com projeto para 2024 segurar o tricampeonato (Excerto na narrativa de Íris, 2023).

Dionísio, ao falar sobre o carnaval, expõe a complexa relação entre união e rivalidade: enquanto durante o ano as escolas mantêm relações harmoniosas, a competição torna-se explícita na avenida.

[...] e o que eu acho bonito do carnaval sabia o que é? É que o pessoal é unido, ninguém briga, ninguém adversa ninguém, é igual no Rio de Janeiro, a gente é unido, a hora de brigar é na avenida, lá você vai mostrar o seu melhor, lá “agora é minha vez”, aí você tem que vir melhor que o outro [...], no dia do

desfile das escolas de samba, ali que você vê a diferença, que é um detalhe, porque uma vem praticamente surpreendendo a outra (Excerto na narrativa de Dionísio, 2023).

Por outro lado, esse sentimento de competição também é apresentado por Dionísio como um problema que pode acabar dividindo a comunidade em que a escola está inserida:

[...] dependendo de onde estão as escolas de samba, às vezes a comunidade é muito dividida, [...]. “Ah, eu não gosto da sua escola, por isso que eu não vou lá, a escola é boa, mas eu vou para outro lugar”. Então é uma coisa assim... exigente, entendeu? Então a gente tem que superar tudo isso aí (Excerto na narrativa de Dionísio, 2023).

Esse sentimento de competitividade pode, como observa Dionísio, dividir as comunidades. A fragmentação comunitária representa, sim, um desafio para a construção de vínculos de pertencimento. Mas, ao mesmo tempo, reforça o papel das escolas em “seduzir” e cativar o público, como aponta DaMatta (1997), inclusive buscando atrair pessoas de classes sociais diversas, ideologicamente diferentes, expandindo seu alcance social e cultural.

DaMatta (1997, p. 148) lembra que a “ideia de competição (isto é, concurso entre iguais) é algo banido do universo hierarquizado”. No universo hierárquico da sociedade cotidiana, “ninguém deve subir por meio de provas, o que colocaria o desempenho adiante de outros critérios muito mais importantes, como o nascimento, a residência, a cor da pele etc.”. Em outras palavras, o avanço de alguém em uma estrutura social é determinado por fatores como classe social ou *status*. Todavia, no carnaval essa lógica é rompida ou suspensa, pois “tudo é feito por meio de concursos”, e, assim, “de uma linguagem hierarquizada, passamos a uma linguagem competitiva e igualitária, já que se procura promover uma oportunidade para todos”.

Esse aspecto contraditório entre pertencimento e competição também é motivo de reflexão de Íris, que fala sobre a tensão entre o tradicional sentimento de família e a crescente profissionalização das relações nas escolas de samba. Em seu relato, Íris menciona que antes as escolas funcionavam quase como extensões do lar, onde todos eram acolhidos como parte de uma grande família; hoje, porém, o ambiente tornou-se mais profissional, com contratações por dinheiro, substituindo em parte as relações espontâneas de acolhimento. Íris ressalta a importância de preservar o sentido de comunidade como um valor essencial, mesmo diante da profissionalização.

[...] naquela época [nas experiências com as escolas de samba do passado], era o sentimento de família, era união de família de escolas de samba; você era acolhido dentro de casa, você ali vivia, você almoçava, você jantava. Hoje em dia as coisas mudaram, hoje em dia as coisas foram, já foram mais para, pelo

lado profissional. Hoje em dia você contrata pessoas por dinheiro. [...] eu procuro manter esse sentimento de família dentro da escola de samba (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

Íris nos leva, ainda, a refletir sobre o papel social e econômico das escolas de samba dentro das comunidades, especialmente quando se analisa o impacto que elas podem ter na geração de emprego e renda. Ao contratar costureiras, marceneiros, cozinheiras e outros profissionais da própria comunidade, a escola de samba contribui para a dinamização econômica do entorno.

[...] a escola de samba virou, assim, tipo uma empresa, que gera emprego e gera renda. Isso para a comunidade é muito bom, porque as nossas costureiras são da comunidade. [...] Então é uma grande ajuda, aqui a gente tem marceneiro, costureira, ferreiro, cozinheira (Excerto da narrativa de Íris, 2023).

Íris frisa que divulgar os trabalhos das pessoas da comunidade demonstra o potencial das escolas de samba para funcionar como plataformas de visibilidade, como experiência que conecta a cultura local a oportunidades de garantia de direitos, bem como a suportes sociais e de trabalho.

Para Dewey (2010), a experiência estética — e a própria formação estética — implica o princípio de continuidade. Isso quer dizer que a situação vivida no presente precisa se conectar com hábitos e disposições já formados para provocar transformações nos modos de sentir, pensar e fazer. Há uma acumulação progressiva de valores, que conserva a importância do que veio antes, mas também garante a continuidade da experiência mediante novas resoluções e consumações. O rito nas antigas civilizações, exemplifica o filósofo, “unia o prático, o social e o educativo em um todo integrado, que tinha forma estética” (Dewey, 2010, p. 554); ou seja, por meio do rito, valores sociais, projeções para a comunidade eram revisitados e revistos, fortalecendo os significados coletivos

Essa noção de continuidade de significados, que Dewey (2010) identifica como parte da experiência humana com qualidade estética, está presente na tentativa de Íris de manter viva a ideia de família dentro da escola de samba. Para Dewey (2010), as experiências humanas se entrelaçam em um fluxo contínuo que conecta passado e futuro, e assim os significados e valores antigos são reinterpretados e atualizados conforme as circunstâncias mudam. No caso das escolas de samba, o sentido de família é preservado não apenas como uma lembrança nostálgica, mas como uma forma de resistência contra a tendência de mercantilização das relações e uma tentativa de manter a essência comunitária do carnaval.

A competição, como elemento central no carnaval, é uma força de dupla face nas escolas de samba: por um lado, incentiva a inovação, a beleza e a entrega emocional nas apresentações, motivando cada escola a dar o seu melhor para alcançar a vitória e o reconhecimento público; por outro, o foco no êxito competitivo pode distanciar as escolas de suas raízes comunitárias, privilegiando aspectos mais profissionais e menos acolhedores. O desafio reside em equilibrar essas duas forças, buscando um meio-termo em que o espírito competitivo não comprometa o vínculo com a comunidade e o sucesso não se sobreponha aos valores fundamentais de pertença, acolhimento e integração social.

Essa reflexão contribui para uma compreensão mais ampla das escolas de samba não como instituições culturais, mas como espaços de formação estética e educação social, onde a competitividade e a coesão comunitária coexistem em uma relação dialética, cada uma desempenhando um papel na construção de um sentido coletivo de identidade e pertencimento.

A competitividade nas escolas de samba carrega tensões; a dinâmica competitiva das escolas de samba nos coloca diante uma dialética entre tradição e inovação, comunidade e profissionalização, sugerindo que, dentro da estética do carnaval, a busca pela vitória pode coexistir com a preservação dos laços comunitários e com a promoção de uma educação social que transforma e fortalece os indivíduos e suas coletividades.

4.4 Aprendizagens ético-estéticas nas experiências das escolas de samba

As experiências nas escolas de samba, por meio de suas relações profundas com a vida, inversões, subversões, criações e expressões artísticas, estimulam a formação estética. As experiências nas escolas de samba, sendo vias para a formação estética, também exercem a função de educação social, pois, ao passo em que provocam o encontro com a alteridade, e, dialogicamente, mostram que o espaço de vida, brincadeira e arte é de todos, motivam outras leituras de mundo e (res)significações.

O acolhimento da diferença, a abertura para a promoção de planos de igualdade de participação social na vida, o fortalecimento de laços comunitários, a problematização, a análise e compreensão da realidade vivenciadas para a construção de histórias, enredos e representações no carnaval, as aprendizagens viabilizadas no campo das artes, a conquista da liberdade devido a um reconhecimento do valor da pessoa — muitas vezes negado no cotidiano da sociedade —, aproximam as experiências das escolas de samba também de uma dimensão ética.

Nessa subseção, o intuito é discutir como o afeto colocado na experiência estética das escolas de samba tem afinidade com o campo ético.

DaMatta (1997, p. 128) afirma que a forma como a escola de samba se organiza possibilita a criação de um campo social próprio, especial, onde se podem congrega “ricos e pobres, pretos e brancos, dominantes e dominados”. Ali as pessoas de diferentes grupos sociais podem se reunir e participar juntas, ou seja, as escolas de samba são lugares onde as diferenças sociais e raciais se tornam menos importantes; todos compartilham um mesmo objetivo, e as divisões que costumam separar as pessoas no dia a dia são colocadas de lado, criando um ambiente de maior igualdade.

Para DaMatta (1997), o carnaval é um espaço em que as normas e hierarquias que regem a sociedade no cotidiano são temporariamente suspensas, promovendo um ambiente de igualdade e inversão de papéis. As escolas representam um espaço de pertencimento e comunidade, onde diferentes camadas sociais interagem de forma mais igualitária, uma vez que a motivação de ser parte do todo aviva a vontade de desempenhar bem os papéis e de respeitar as relações e as pessoas. Esse ambiente propicia a vivência de uma ética distinta, em que valores como respeito, solidariedade e coletividade são centrais, e que normalmente ficam em segundo plano nas relações sociais formais e hierarquizadas.

Quando DaMatta (1997, p 150) declara que o carnaval cria uma realidade “nem aqui nem lá”, ele sugere que esse evento suspende as regras e rotinas do cotidiano, criando um tempo e espaço especiais. Assim, durante o carnaval e na convivência dentro dos barracões das escolas de samba, as normas sociais que regem o dia a dia se tornam mais flexíveis, permitindo que as pessoas vivam experiências intensas e memoráveis, diferentes da realidade comum. Mesmo que esse mundo carnavalesco seja temporário, ele impacta profundamente, deixando marcas emocionais e culturais significativas na vida dos participantes.

A narrativa de Dionísio ilustra bem a complexidade das escolas de samba e do carnaval, evidenciando a convivência entre pessoas de diferentes origens, ocupações e níveis de instrução. O papel inclusivo do carnaval ressalta a força comunitária das escolas de samba, onde todos, independentemente de suas posições sociais, colaboram em pé de igualdade na construção do desfile.

Então, antigamente, o pessoal dizia que todo o conceito de uma escola de samba que saía era marginalizada, que era bandido, que era prostituta, que era vagabundo, era uma coisa assim, vamos dizer, assim, negativo. Hoje em dia, não, [...] hoje em dia, a escola de samba, as pessoas que estão ali dentro, as pessoas são bem cultas. Como assim? É professor de matemática, professor de história, delegado, policial rodoviária, policial federal, bombeiro, pessoal

da Marinha; então, você vê uma pessoa mais simples ali, você não dá nada, mas às vezes o cara tem duas, três faculdades (Excerto na narrativa de Dionísio, 2023).

DaMatta (1997, p. 171) acrescenta que “a inversão carnavalesca brasileira”, que “suspende temporariamente a classificação precisa das coisas, pessoas, gestos, categorias e grupos no espaço social”, dá “margem para que tudo e todos possam estar deslocados”. Desse modo, “é precisamente por poder colocar tudo fora de lugar que o carnaval é frequentemente associado a ‘uma grande ilusão’, ou ‘loucura’”.

A experiência estética advém de momentos de suspensão, isto é, de percepções que causam no sujeito um “estado intelectual” que produz “uma ‘iluminação súbita, inesperada’”, rompendo, muitas vezes, com o *status quo* (Bohrer, 2001, p. 14). O instante estético é, também, sustentado por uma ideia; em outras palavras, o afeto estético, entusiástico, está ligado a uma atitude de expectativa que pode ser chamada de ética, porque nos coloca diante da sensação muito precisa de que algo importante depende da impressão sentida no momento (Bohrer, 2001). Estabelecendo laços entre as proposições de Bohrer (2001) e a experiência das escolas de samba e do carnaval, podemos pensar que o instante estético de inversão social, de quebra das hierarquias cotidianas, de visibilidade das habilidades daqueles que geralmente são colocados à margem da sociedade etc., vem com o sentimento de que coisas importantes e essenciais para a sociedade, e para a humanidade, dependem das impressões ali formuladas.

“A ‘vivência ética’” requer, desse modo, “que a pessoa se entregue ao desconhecido que sobrevém: ela é a identificação com um ‘mundo descoberto de maneira nova’” (Bohrer, 2001, p. 14). Para sermos justos, é preciso não apenas de um espírito reto, mas de um espírito amplo. Mesmo sendo dimensões que conceitualmente são diferentes, podemos dizer que a vivência estética impulsiona a pessoa rumo a uma esfera ética, isto é, à impressão daquilo que não é, que não existe, mas que poderia ser ou existir porque mobilizaria a sociedade de forma mais junta (Bohrer, 2001).

Dewey (2010, p. 162) destaca que “cada um de nós assimila dentro de si algo de valores e significados contidos em experiências anteriores”. Entendemos aqui que o autor está falando sobre como tudo o que vivemos, as coisas que sentimos e os momentos que passamos, moldam quem somos e como vemos o mundo. As experiências passadas ficam guardadas na memória e influenciam a formação do gosto e as escolhas no presente. A reflexão de Dewey (2010) reforça esta ligação entre experiência estética e ética. Os valores de respeito, inclusão e solidariedade, vividos intensamente nos contextos carnavalescos, por exemplo, são assimilados e preservados

na memória dos participantes, podendo impactar a percepção de justiça e igualdade nas relações sociais futuras, funcionando como um tipo de educação social.

Logo, as vivências do carnaval e das escolas de samba são mais do que momentos de celebração transitória; elas constroem valores e moldam visões de mundo que permanecem com os participantes, influenciando suas escolhas e seu olhar sobre a realidade. O afeto que emerge na experiência das escolas de samba está em sintonia com a dimensão ética, pois os participantes se entregam a sensibilidades que os colocam diante de sua incompletude e narram outras leituras de mundo.

As experiências das escolas de samba podem, então, ser colaboradoras de aprendizagens ético-estéticas no âmbito da educação social. O ser humano que acolhe os instantes, percebe-se como inacabado e, assim, almeja trabalhar as ideias germinais percebidas nos momentos de experiência estética. A consciência do vir a ser impulsiona a busca permanente, que, por sua vez, promove o diálogo que alicerça a justiça e a esperança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi identificar as experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá/MS e discutir suas relações com a formação estética.

As narrativas de três mestres de escolas de samba que foram entrevistados mostraram que são experiências mobilizadas por meio do carnaval e de escolas de samba de Corumbá/MS: a democratização da cultura; o desenvolvimento de habilidades artísticas; a retomada da ligação entre a arte e a vida; a inversão social e cultural; o fortalecimento dos laços comunitários; a projeção de realidades inexistentes que transcendem a realidade; a aprendizagem coletiva, onde os papéis se ampliam e o protagonismo de cada indivíduo vai além do que lhe é designado no dia a dia; a competitividade que coexiste em uma relação dialética com a solidariedade comunitária; e a configuração de um ética que, impulsionada pelo afeto advindo da suspensão das normas rígidas que ordenam o dia a dia, se propõe a acolher e até mesmo a pensar sobre os instantes instaurados pela experiência estética.

No que tange às relações com a formação estética, podemos dizer que experiências vividas nas escolas de samba proporcionam aprendizagens culturais e artísticas, o desenvolvimento de sensibilidades e a formação do gosto ampliado, transformando a percepção da beleza como um processo que possibilita o sentimento de consumação, e, ainda como produto que é diverso e que tem uma ideia significativa em sua base. A formação estética, nas escolas de samba e no carnaval, coloca os sujeitos frente ao desconhecido, diante das experiências que subvertem regras, modificam e/ou anulam as hierarquias; assim, fazem com que o sujeito desenvolva disposições que o tornam mais suscetível aos instantes que afetam, mas que também expressam que algo precisa ser notado, visto, visibilizado e até mesmo compreendido. Desse modo, a formação estética no espaço das escolas de samba tem potencial para fomentar aprendizagens ético-estéticas no contexto da educação social.

A pesquisa contribui para os estudos sobre práticas educativas e a formação de professores(as) e educadores(as) em espaços escolares e não escolares ao evidenciar o papel formativo do carnaval e das escolas de samba como manifestações culturais e estéticas. Ao explorar as narrativas dos mestres de escolas de samba de Corumbá/MS, o estudo oferece uma visão sobre como as aprendizagens ético-estéticas propiciam uma forma singular de educação, que transcende os limites tradicionais das salas de aula.

As práticas educativas não convencionais das escolas de samba revelam a importância de ampliar os horizontes da formação estética não apenas como um componente das disciplinas de arte, mas como um elemento central no desenvolvimento humano. Desse modo, podemos

nos perguntar: os espaços, tempos, relações, formas de comunicação e processos pedagógicos propostos na educação formal e/ou na educação social contemplam experiências estéticas, promovem a vivência do instante que, captado e pensado, incita novos modos de sentir e viver no mundo? A vivência no carnaval e nas escolas de samba nos leva a pensar em práticas pedagógicas em que os indivíduos cultivam uma sensibilidade apurada, um olhar crítico e uma ética coletiva, qualidades fundamentais tanto para educadores quanto para estudantes em qualquer contexto educativo.

Para a formação de professores e educadores sociais, as experiências estudadas denotam a importância de os profissionais vivenciarem situações que favoreçam a construção de identidades culturais e a valorização das expressões populares como um meio de transformação pessoal e social.

Como desdobramento, é importante que essas experiências citadas pelos mestres das escolas de samba sejam valorizadas e reconhecidas como parte integrante do processo formativo. Futuras investigações podem se aprofundar na análise de outros contextos e práticas culturais em Corumbá/MS, explorando como esses espaços e saberes fomentam a educação e a formação cidadã. Ao observar e valorizar as vivências de educação social, ampliamos nossa compreensão sobre as múltiplas formas de aprender e de ensinar, confirmando que a educação se faz em todos os lugares onde a vida pulsa e se manifesta.

REFERÊNCIAS

- ALBIN, Ricardo Cravo. Escolas de samba. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 250-259, 2009.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; APONTE, Rebeca Gonçalves; CABRAL, Yasmin Oliveira. Pedagogia retórica e poética na formação de professores e educadores sociais. *In*: ROSA, Fernanda Malinosky Coelho (org.). **Caderno da escola de extensão: mosaico de relatos de experiência**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022. p. 52-75.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, [s. l.], v. 39, p. 85-99, 2020.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius; VIRUEZ, Tatiane Cristina Santana. A gênese da sensibilidade estética em Carolina de Jesus: desafios para educadores. **Studies in Philosophy and Education**, [s. l.], n. 43, p. 289-304, 2024.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SANTANA, Kariny Pereira. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 153-172, 2020.
- ARAÚJO, Patrícia Vargas Lopes. Outros tempos, outros carnavais: brincadeiras de entrudo e de carnaval no Brasil (século XIX). **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v.13, n. 1, p. 10-37, jan./jul.2020.
- ASSIS, Francisco Fagner Costa de. **O impacto social das escolas de samba do Rio de Janeiro através dos seus projetos sociais, o exemplo da Mocidade Independente de Padre Miguel**. 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Produção Cultural) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BAÉZ, Renato. **Corumbá e outros encantos**. São Paulo, SP: KMK Artes Gráficas e Editora, 1996.
- BAÉZ, Renato. **Esboços e paisagens**. Corumbá, MS: Resenha, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo, SP: HUCITEC: Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BALANCIERI, Silmara Cristina Nery de Freitas. **As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares**. 2023. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023.
- BALANCIERI, Silmara Cristina Nery de Freitas; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. Arte e experiência estética em John Dewey. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 5., SEMANA INTEGRADA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN, 4., 2023, Corumbá. **Anais [...]**. Corumbá, MS: UFMS-CPAN, 2023.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó, SC: Livrológica, 2020.

BOHRER, Karl Heinz. O ético no estético. *In*: Rosenfield, Denis Lerrer (org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001. p. 9-22.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima; BARBOSA, Fátima Marita. O carnaval ancestral como contraponto do cotidiano e sua banalização nas sociedades modernas. **Iara**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2012.

CORDÕES carnavalescos resgatam antigos carnavais corumbaenses. **Portal G1 Globo**, Corumbá, 23 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/prefeitura-municipal-de-corumba/carnaval-corumba-2017/noticia/2017/02/cordoes-carnavalescos-resgatam-antigos-carnavais-corumbaenses.html#:~:text=O%20primeiro%20a%20se%20apresentar,Cravo%20Vermelho%2C%20criado%20em%201944>. Acesso em: 25 out. 2023.

CORUMBÁ (MS). Carnaval Cultural resgata as tradições e a história de Corumbá. Corumbá, Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: <https://ww2.corumba.ms.gov.br/2010/01/carnaval-cultural-resgata-as-tradicoes-e-a-historia-de-corumba/>. Acesso: em 26 out. 2023.

CORUMBÁ (MS). **História**. Corumbá, Prefeitura Municipal, c2023. Disponível em: <https://corumba.ms.gov.br/paginas/ver/hist%C3%B3ria/>. Acesso em: 4 set. 2023.

COSTA, Gustavo Villela Lima da. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 141-156, 2013.

CRICK, Nathan. **Dewey for a new age of fascism: teaching democratic habits**. Centre County, USA: Pennsylvania State University Press, 2019.

CUNEGATTO, Thaís. Carnaval, uma festa democrática? Discussão sobre segregação social e o direito à cidade a partir do universo carnavalesco do Rio de Janeiro. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, [s. l.], v. 6, n. 11, 2016.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. Escolas de samba, identidade nacional e o direito à cidade. **Scripta Nova**, [s. l.], v. 16, 2012.

FERNANDES, Nelson da Nobrega. Escolas de samba: das origens à oficialização (1928-1935). *In*: FERNANDES, Nelson da Nobrega. **Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados: Rio de Janeiro, 1928-1949**. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria das Culturas,

Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001. p. 41-92.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Para além da significação “formal”, “não formal” e “informal” na educação brasileira. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HELENA, Rener Melo. **Currículo e pedagogia cultural no carnaval de Corumbá/MS: as baterias das escolas de samba e a produção de masculinidades**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 3-26, 2001.

LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 22, n. 69, p. 429-452, abr.-jun. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo, SP: EPU, 2004. p. 25-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTES, Isaac Caetano. A “obra de arte total” das escolas de samba: particularidades de um carnaval operístico. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 33-53, 2016.

NACHIF, Denise Abrão; ALVES, Gilberto Luiz. A “Saga do Cavalo Pantaneiro” e a pecuária na região de Corumbá, MS, como tema da Escola de Samba Mocidade Independente de Nova Corumbá. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 2, p. 317-326, abr./jun. 2016.

NACHIF, Denise Abrão; ALVES, Gilberto Luiz. O carnaval em Corumbá, Mato Grosso do Sul. **Patrimônio e memória**, v. 14, n. 1, p. 280-299, 2018.

NATALI, Paula Marçal; MÜLLER Verônica Regina. **Educação Social no Brasil: formação profissional**. Chapecó, SC: Livrologia, 2021.

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. Formação estética na Educação Infantil como ato político. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023065, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8672804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672804>.

OLIVEIRA JÚNIOR, Mauro Cordeiro de. Carnavalescos e as escolas de samba S/A: produção simbólica, indústria cultural e mediação. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 24, p. 1-309, 2017.

OLIVEIRA, José Luiz de. Pequena história do carnaval carioca: de suas origens aos dias atuais. **Encontros**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 61-85, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERNARDES, Rosvita Kolb. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. **Revista @mbienteeducação**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 164-180, 2019.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 18, p. 111-123, 2011.

PORFIRO, André Luiz. Entre barracões de escolas de samba e a sala de aula: circulando os saberes da arte do carnaval. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 46-70, 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. A ordem carnavalesca. **Tempo Social**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 27-45, 1994 (editado em jun. 1995).

QUEIROZ, Priscilla Régis Cunha de; ROCHA JÚNIOR, Waldech César. **História Medieval**. Fortaleza, CE: EGUS, 2015.

ROZISCA, José Gilberto Garcia. **O fazer do cururu em Corumbá-MS: uma abordagem socioetnolinguística**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

RUFINO, Marcos Pereira. Carnaval brasileiro: o vivido e o mito. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 36, p. 243-252, 1993.

SANTOS, Roseane Soares dos; SILVA, Gerlane Calista da. Pensando o carnaval na academia. **Revista da Gama e Souza**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2017.

SANTOS, Vitoria Guilherme. **Filhos da folia: um olhar sobre a presença das crianças do carnaval carioca 2014**. 2014. 47 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA NETO, Francisco Ignácio da. **“Era Uma Vez”**. Campo Grande, MS: Associação de Novos Escritores de Mato Grosso Do Sul, 1995.

SILVA, Odair Vieira da. A idade moderna e a ruptura cultural com a tradição medieval: reflexões sobre o renascimento e a reforma religiosa. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, [s. l.], v. 16, n. 28, p. 1-7, 2017.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 173-202.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. **Educação Social no Brasil: avaliação**. Chapecó, SC: Livrologia, 2021.

SOUZA, João Carlos de. O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX. **Revista Brasileira de História**, [s. l.], v. 24, n. 48, p. 331-351, 2004.

SOUZA, João Carlos de. Os préstitos carnavalescos: o carnaval bem comportado de corumbá (1890-1918). **Fronteiras**, Campo Grande, v. 6, n. 12, p. 55-72, jul./dez. 2002.

SOUZA, Paulo Cesar Antonini de; SOUZA, Vitor Hugo Aguilar; SANTOS, Anderson. Das culturas e suas práticas sociais: uma aproximação fenomenológica de eventos populares em MS. **Motricidades**, São Carlos, v. 6, n. 3, p. 183-196, 2022.

SOUZA, Vitor Hugo Aguilar de. **O olhar no ensino de arte: sei que vi, mas nunca reparei**. 2023. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

THIAGO, Fernando; GONÇALVES, Caroline; SANTOS, Denilson Almeida dos. Entre governança e consagração cultural: o papel da Liesco no carnaval de corumbá. *In*: MOREIRA, Nathalia Claro; RÜCKERT, Fabiano Quadros (org.). **Pensando a cidade: Corumbá em perspectiva interdisciplinar**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020. p. 183-200.

VIANA, Adriana. Decreto de Evander que torna Carnaval de Corumbá patrimônio de MS é aprovado na Aלים. **Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/98380/decreto-de-evander-que-torna-carnaval-de-corumba-patrimonio-de-ms-e-aprovado-na-alems>. Acesso em: 26 out. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 APRESENTAÇÃO E ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA

Conte-me sobre quem é você, quais as suas lembranças de infância, da juventude ou mesmo da vida adulta, qual é a sua história antes da escola de samba, suas memórias de escola e de participação em espaços sociais?

- 1.1 Como ela se reconhece (idade, gênero, raça/etnia, religião...).
- 1.2 Local de vida
- 1.3 Percurso de escolarização
- 1.4 Se participou de espaços de educação social
- 1.5 Atuação profissional
- 1.6 Atuação artística

2 EXPERIÊNCIAS DE VIDA (OU DE FORMAÇÃO) QUE O/A/E LEVARAM AO ENVOLVIMENTO COM ESCOLAS DE SAMBA

Fale um pouco sobre como você se envolveu na escola de samba, como surgiu seu encanto por esse mundo artístico...

- 2.1 Pessoas (da família, da escola, da comunidade) que influenciaram
- 2.2 Memórias da infância (com arte, samba, música; se essas memórias têm ligação com a atividade atual com as escolas de samba)
- 2.3 Percurso de vida até se envolver na escola de samba
- 2.4 Encanto pela escola de samba

3 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA DE SAMBA (NAS ESCOLAS PELAS QUAIS A PESSOA PASSOU)

Fale sobre como é “viver” na escola de samba, como é o trabalho lá dentro, qual é a sua história nessa e em outras escolas de samba.

- 3.1 Acolhimento e ingresso na escola de samba
- 3.2 Relações interpessoais (quem são as pessoas? Há ajuda mútua? Há trabalho coletivo?)
- 3.3 Aprendizagens (houve aprendizagens? Quais?)
- 3.4 Vivência em outras escolas de samba
- 3.5 Momentos marcantes (fundação da escola; porquê da fundação; importância da escola; função da escola; impacto da escola etc.)

4 RELAÇÃO (DA PESSOA/DAS ESCOLAS DE SAMBA) COM A COMUNIDADE

A comunidade costuma participar dos momentos importantes da escola de samba? Conte-me sobre a atuação social da escola de samba, se ela participa e se envolve politicamente, na busca por melhorias para a comunidade; conte-me se você atua na comunidade (comunidade mais ampla, para além da escola de samba).

- 4.1 Participação da comunidade
- 4.2 Escolha de tema, samba-enredo e fantasias
- 4.3 Convívio dos envolvidos na escola de samba
- 4.4 Atuação/função social (escola tem uma função/atuação social? Qual? Tem uma função/atuação política? De que forma? O trabalho na escola incita mudanças? Quais? Em quem?)

5 RELAÇÃO (DA PESSOA/DA ESCOLA DE SAMBA) COM OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO

Conte-me sobre a parceria da escola de samba com outros espaços de educação.

- 5.1 Relação entre educação e escola de samba
- 5.2 Conhecimentos compartilhados
- 5.3 Parceria com escolas
- 5.4 Parceria com os espaços de educação não escolar
- 5.5 A escola de samba desenvolve educação social? Sim? Não? Por quê?

6 PAPEL (FUNÇÃO) NO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA DE SAMBA

Como é o seu trabalho, suas responsabilidades na escola de samba, você gosta do que faz? Pretende aprender novas habilidades?

- 6.1 Função na escola
- 6.2 Descoberta de habilidades
- 6.3 Oportunidades em participar de outras funções
- 6.4 Desejo em realizar outra função ou realização na função que exerce
- 6.5 Impacto (funções) na vida pessoal e/ou na vida social

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Formação (estética) dos mestres das escolas de samba da cidade de Corumbá-MS: diálogos entre a educação social e a educação formal**, desenvolvida pelas pesquisadoras Lyanne Pessoa de Oliveira, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, e a pesquisadora Erika Natacha Fernandes de Andrade, do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CPAN. A pesquisa mencionada não tem fins comerciais e este consentimento é concedido a título gratuito, não havendo custos para o(a) senhor(a) e para as pesquisadoras.

Qual o objetivo da pesquisa “Formação (estética) dos mestres das escolas de samba da cidade de Corumbá-MS: diálogos entre a educação social e a educação formal”?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as experiências formativas dos mestres das escolas de samba da cidade de Corumbá, e, também, refletir em que medida as suas experiências tiveram caráter estético, identificando as experiências mobilizadas em escolas de samba de Corumbá/MS e discutir em que medida têm potencial para promover a educação estética.

Eu posso recusar, a qualquer momento, a minha participação nesta pesquisa?

Sua colaboração neste estudo é MUITO IMPORTANTE, mas a decisão de participar é VOLUNTÁRIA, o que significa que o(a) Senhor(a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como de desistir de fazê-lo a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Garantimos que será mantida a CONFIDENCIALIDADE das informações e o ANONIMATO. Ou seja, o seu nome não será mencionado em qualquer hipótese ou circunstância, mesmo em publicações científicas. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

A participação na pesquisa envolve riscos e desconfortos?

Os riscos são mínimos quanto à sua participação, para evitar constrangimento durante a entrevista ou um dano emocional, os dados serão tratados com muito respeito e caso o(a) Sr.(a) deseje que alguma informação seja retirada, poderá comunicar a pesquisadora que prontamente irá atendê-lo(a).

Como será realizado o registro de dados?

Será realizada uma entrevista em que o(a) Sr.(a) irá responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora. A entrevista somente será gravada e fotografada se houver a sua autorização.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1 hora 00 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente as pesquisadoras terão acesso.

Como ocorrerá a publicação da pesquisa?

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Declaro que eu li e entendi este termo de consentimento; todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e permito e manifesto meu livre consentimento em participar nesta pesquisa.

Manifesto o meu consentimento em participar da pesquisa: **“Formação (estética) dos mestres das escolas de samba da cidade de Corumbá-MS: diálogos entre a educação social e a educação formal”**.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio e fotografias.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio e fotografias.

Corumbá, ____ de _____ de 2023.

Participante da pesquisa

Lyanne Pessoa de Oliveira

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras, nos endereços abaixo:

<p>Pesquisadora: Lyanne Pessoa de Oliveira E-mail: lyanne_lia@hotmail.com</p>

<p>Pesquisadora: Erika Natacha F. de Andrade E-mail: erika.andrade@ufms.br</p>
