

A educação e as escolas de samba

William da Costa Figueiredo ^a 

Aline Souza Nakajima ^b 

Recentemente, assistimos pela TV à apuração das escolas de samba do Rio de Janeiro. Ao observarmos a estrutura do desfile, percebemos que a articulação entre a avaliação dos jurados, o enredo e a organização das alas constitui um reflexo da gestão educacional no Brasil. Essa dinâmica revela que a qualidade não é um dado puramente estatístico, mas um equilíbrio entre o rigor e a valorização do aspecto humano. Avaliar uma escola de samba, tal como avaliar uma instituição de ensino, exige o reconhecimento da complexidade que habita o “chão” dessas instituições.

A fundação (formalização) das primeiras escolas de samba do Rio de Janeiro, datada entre as décadas de 1920 e 1930, ocorreu em um período em que outras manifestações culturais ocupavam o carnaval, como os ranchos, cordões e blocos. As escolas não apenas coexistiram com esses grupos, como foram, em alguns casos, conformadas a partir de coletivos que se reconheciam nesses primeiros grupos. Faria (2008) define como uma “ação antropofágica” em que as escolas absorveram e se apropriaram de vários de seus elementos.

As escolas de samba emergiram da complexa articulação entre essas múltiplas influências culturais e uma rede de interesses políticos e sociais que definiram as transformações do Brasil na primeira metade do século XX. Elas não surgiram ao acaso, mas como resultado de tensões e negociações entre a resistência das comunidades periféricas e os projetos de modernização e identidade nacional da época. Historicamente, o Estado buscou normatizar as expressões culturais das periferias como forma de controle social, enquanto as camadas populares urbanas do Rio de Janeiro viam na adequação a essas regras uma estratégia para conquistar reconhecimento e legitimidade. Essa convergência de interesses moldou o surgimento das escolas de samba, transformando a resistência cultural

^a Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^b Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 13 abr. 202600

Aceito em: 14 abr. 2026

em um diálogo complexo entre a disciplina oficial e o desejo de pertencimento e aceitação social (Simas e Mussa, 2024).

Nas décadas de 1930 e 1940, em plena Era Vargas, as escolas de samba institucionalizaram regras de desfile, como a obrigatoriedade de enredos sobre temas nacionais. Esse alinhamento ao ufanismo institucionalizado demonstra a agência e a habilidade das agremiações ao se adaptarem às conjunturas, garantindo sobrevivência e longevidade.

Conforme a tradição oral, a pioneira a adotar o termo “escola” surgiu no bairro do Estácio, idealizada por Ismael Silva e outros sambistas que se reuniam próximos à Escola Normal (Faria, 2008). A “Deixa Falar”, que viria a se chamar, como hoje conhecemos, G.R.E.S. Estácio de Sá, apropriou-se do nome e de categorias da instituição de ensino, o que pode ter ajudado a organizar, interna e externamente, os sentidos daquelas novas agremiações. Como sugerem Cunha e Ferreira (1997), a escolha do termo não foi casual, mas uma busca pelo prestígio de que as instituições educacionais gozavam perante a sociedade da época.

Ainda segundo Cunha e Ferreira (1998), a “Deixa Falar pinçou da antiga Escola Normal somente aquilo que lhe servia”. Com finalidades distintas, as escolas de samba buscaram legitimidade na educação formal, sem tentar copiá-la. Produziram formas pedagógicas próprias, capazes de ocuparem as frestas deixadas pela educação tradicional (ocidental), seja por desconhecimento, desinteresse ou por projeto.

São muitas, contraditórias e frustrantes as discussões sobre a origem do termo “escola de samba”. Seja qual for a verdadeira origem, desde o seu gérmen, as escolas apresentam tecnologias sociais e pedagógicas próprias que, nas últimas décadas, vêm ganhando certo destaque na academia. Para Cunha e Ferreira (1998), “nas escolas de samba, o equivalente do enredo é o projeto pedagógico, e a apuração se transforma em avaliação”. Com efeito, as escolhas sobre o desenvolvimento do enredo em alas, fantasias e alegorias equivalem ao currículo. Contudo, assim como na educação, a necessidade da conexão com o público-alvo — seja o corpo discente ou a plateia — exige habilidade e conhecimento das linguagens possíveis. Afinal, de que vale uma linguagem inacessível ou um currículo que ignora a identidade, a história e a realidade social do estudante?

Apesar da vasta gama de temas explorados, raras foram as vezes em que as escolas se voltaram para si mesmas, exaltando seu “chão de fábrica”. Recentemente, esse cenário mudou: em 2025, a Beija-Flor de Nilópolis foi campeã homenageando o

mestre Laíla; em 2026, a Viradouro celebrou o mestre de bateria Ciça. Para Luiz Antonio Simas, esse reconhecimento tardio é sintomático de um apagamento sistemático daqueles que sustentam as funções vitais dentro das instituições, sejam elas de samba ou de ensino.

É sob essa perspectiva de valorização de quem constrói o cotidiano – do “chão da escola” ao rigor da gestão – que os artigos reunidos no número 130 da Ensaio dialogam. O desafio compartilhado é o equilíbrio entre o rigor dos números e a urgência de uma gestão que não perca de vista a justiça social. No cenário atual, a qualidade da Educação não é um dado estático; é um processo vivo que exige vigilância sobre as métricas e sobre como elas afetam a vida de alunos e professores.

Na Ensaio 130, no campo do rigor metodológico e da avaliação de larga escala, o professor Ruben Klein, da Cesgranrio, em “Proposta para um novo IDEB”, sugere ajustes no nosso principal índice, buscando a “equidade com qualidade”. Na mesma linha, Kelly Alice Barbosa Macêdo, Maria Eugénia Ferrão e Marcel de Toledo Vieira apresentam, em “*Conceptual evolution and methodological challenges of value-added in educational assessment*”, como os modelos de valor acrescentado tornam o accountability mais justo. Renan Santos Furtado e George Anderson Macedo Castro, em “Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio entre 2009 e 2023”, questionam como as competências do corpo são traduzidas em itens de um exame decisivo como o Enem.

Aprofundando o olhar sobre a experiência de quem vive a escola, o foco sai da métrica e passa para o sujeito. Ingrid Chagas Alves, Elisa Maria Barbosa de Amorim-Ribeiro e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon assinam “Minha vida, minha escola, meu futuro...”, revelando que jovens valorizam a escola para o futuro, mas sentem desamparo no presente. Esse bem-estar é testado pelas fronteiras digitais, conforme mostram Candido Alberto Gomes e equipe em “Adolescentes e tecnologias: andando na corda bamba”, investigando o impacto do cyberbullying e da adição às telas.

Para responder a essas demandas, discutimos a formação docente e a gestão da complexidade. Alex Estrada-García, Javier Collado-Ruano e Alejandra Marcelín-Alvarado, em “*Transdisciplinary teacher education*”, defendem que o professor do século XXI deve romper com as fragmentações disciplinares. No Paraná, Ruhama Ariella Sabião Batista e Mary Ângela Teixeira Brandalise lembram, em estudo sobre o PIBID de História, que as políticas de formação ainda carregam marcas da colonialidade. Paralelamente, Gabriela Miranda Moriconi, Nelson

Antonio Simão Gimenes e Lisandra Marisa Príncipe em “Fatores explicativos do trabalho docente em múltiplas escolas: uma revisão sistemática da literatura”, expõem, em sua revisão sobre o trabalho docente em múltiplas escolas, as raízes econômicas da jornada fragmentada.

No eixo sobre governança e novas lideranças, Cipro Handrianto e equipe utilizam o framework PRISMA em “*Governmental policies and organizational changes in community education: Current and future directions*” para entender como as instituições comunitárias se adaptam às mudanças de governo. No campo da tecnologia, Milena Patricia Rojas, Andrés Chiappe e Felipe Sepúlveda analisam em “*Situated Digital Ecosystems: The Key to Driving the AI Revolution in Education*”, nossa Página Aberta, a importância de ecossistemas institucionais para que a IA não seja apenas uma ferramenta isolada, mas parte de uma estratégia ética institucional. Ingrid del Valle García Carreño, em “*Complejidad y liderazgo distribuido en la dirección escolar española*”, complementa essa visão discutindo a liderança distribuída na direção escolar espanhola, superando a figura solitária do diretor.

Finalmente, ampliamos a escala para a política regional e global. Michel Valdés-Montecinos, Margarita Briceño-Toledo e Patricio Viancos-Gonzáles, em “*Gobernanza de los servicios locales en educación de Chile: una mirada reflexiva*”, discutem o difícil processo de tirar a educação das mãos dos municípios chilenos. No Brasil, Alda Maria Duarte Araújo Castro, Rhoberta Santana de Araújo e Edineide Jezine em “*A expansão privatista da educação superior no Nordeste brasileiro (2010–2022)*” alertam para a expansão privatista no Ensino Superior do Nordeste. Por último, neste bloco de artigos, Marco Wandercil, Francisco Anibal Ganga-Contreras, Adolfo Ignacio Calderón e Juan Abello-Romero em “*Calidad de las universidades latinoamericanas a la luz de los rankings académicos internacionales*”, analisam como os rankings internacionais muitas vezes ignoram as missões sociais das universidades latino-americanas.

No conjunto de artigos aqui citados, avaliar e gerir revelam-se sempre como atos políticos, escolhas que afirmam valores, reconhecem a pluralidade dos sujeitos e buscam transformar as estruturas em direção a uma sociedade mais justa e humana. Processo este que encontra paralelo nas escolas de samba, que atuam como verdadeiras instituições de educação não formal ao enraizarem na comunidade o ensino da história, da literatura e da cultura popular, fomentando uma educação cidadã que se sustenta na preservação da memória ancestral e na valorização das identidades coletivas.

A análise dos artigos presentes na edição número 130 da *Ensaio* evidencia um pacto coletivo com o ensino voltado à liberdade, à justiça social e à mudança permanente das práticas pedagógicas. À semelhança do que ocorre nos desfiles carnavalescos, nos quais o equilíbrio do conjunto deriva do respeito à singularidade de cada integrante, a excelência educacional surge nas relações diárias e na integridade das gestões.

Neste número, os pesquisadores, ao explorarem desde o rigor das métricas de desempenho até as angústias individuais dos estudantes e os impactos do avanço tecnológico, sustentam que o sucesso de uma instituição não pode ser reduzido a planilhas ou indicadores impessoais. Os textos publicados demonstraram a precisão dos índices e modelos de valor acrescentado ao escutar os dilemas subjetivos dos alunos ou ao analisar as pressões da financeirização e das novas tecnologias, convergindo para uma ideia central: a qualidade educativa não é um dado frio ou puramente estatístico.

A leitura articulada destes artigos revela um compromisso compartilhado com a educação como um espaço de emancipação, equidade e constante reinvenção. Assim como nas escolas de samba, onde a harmonia depende do reconhecimento de cada componente, a qualidade educativa se constrói na complexidade do cotidiano e na valorização do docente.

Referências

SILVA, Jorge Ferreira da; PINTO, Fátima Cunha Ferreira.

E se as escolas aprendessem com as escolas de samba?.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de

Janeiro, v. 5, n. 16, p. 347-352, jul./set. 1997. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40361997000300006>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SILVA, Jorge Ferreira da; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. As escolas e

as escolas de samba. Jornal do Brasil, [Rio de Janeiro], 24 mar. 1998.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/767034>.

Acesso em: 14 mar. 2026.

FARIA, Guilherme José Motta. O Estado Novo da Portela: circularidade

cultural e representações sociais no Governo Vargas. 224 f. Dissertação

(mestrado em História Política)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SIMAS, Luiz Antonio; MUSSA, Alberto. Samba de enredo: história e arte.

2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.



Informações sobre os autores

William da Costa Figueiredo: Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, assistente editorial da revista Ensaio. E-mail: william@cesgranrio.org.br

Aline Souza Nakajima: Bacharel em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, assistente de gestão editorial da revista Ensaio. E-mail: alinesouza@cesgranrio.org.br

Contribuição dos autores: Os autores informam que escreveram e revisaram o texto.

Declaração de conflitos: Os autores declaram que não há conflitos que prejudiquem a publicação do editorial.

Uso de IA: A ferramenta de IA *Gemini* foi utilizada para rever a pontuação e a gramática de parte substancial do texto.

Érika Dias – Editora responsável pela leitura e aceitação do texto.