



O SAMBA COMO PRÁTICA CULTURAL E PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA¹

SAMBA AS CULTURAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF RESISTANCE

Lais Vianna de Oliveira²

José Roberto da Rocha Bernardo³

Resumo: O artigo trata de um dos inúmeros legados da afro-diáspora: o samba. Ao abordar o samba, não estamos tratando apenas de um ritmo musical e sim de uma prática cultural complexa, permeada de saberes, de modos de viver e entender o mundo. A pesquisa examina as epistemologias produzidas pelo povo negro e como o samba possibilitou movimentos de saberes e de invenção de novas formas de ser, contribuindo para o processo de luta contra o colonialismo e atuando como prática pedagógica e cultural de resistência. Partindo dos estudos de Alcoff (2016), Costa (2018) e Ribeiro (2019), abordaremos o racismo epistemológico no Brasil, o contexto de formação desses espaços/tempos do samba, suas contribuições para a produção de conhecimento, bem como um histórico do surgimento do samba e seu caráter pedagógico.

Palavras-chaves: Relações raciais. Samba. Resistência. Descolonizar. Pedagogia.

Abstract: The article deals with one of the countless legacies of the African diaspora: the samba. When approaching samba, we are not only dealing with a musical rhythm, but a complex cultural practice, impregnated with knowledge, ways of living and understanding the world. The research examines the epistemologies produced by black people and how samba has enabled movements of knowledge and the invention of new ways of being, contributing to the process of struggle against colonialism and acting as a pedagogical and cultural practice of resistance. In accordance with the studies by Alcoff (2016), Costa (2018) and Ribeiro (2019), we will approach the epistemological racism in Brazil, the context of formation of these spaces/times of samba, their contributions to the production of knowledge, as well as a record of the appearance of samba and its pedagogical characteristic.

Keywords: Racial relations. Samba. Resistance. Decolonizing. Pedagogy.

¹ Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 18 de dezembro de 2020.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Grupo de pesquisa: Práticas, Culturas e Espaços de Construção de Saberes – PCECS (UFF). Email: vianna.lais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-7048>.

³ Doutor em Educação em Ciências (IOC – FIOCRUZ). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Grupo de pesquisa: Práticas, Culturas e Espaços de Construção de Saberes – PCECS (UFF). Email: bernardo.jrr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-5786>.

Introdução

Práticas de subalternização dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira têm sua gênese na realidade escravocrata que perdurou por mais de três séculos. Entretanto, cabe ressaltar seu agravamento com a instrumentalização das teorias raciais europeias, tardiamente adotadas no Brasil do século XIX frente ao declínio da escravidão, com o intuito de justificar as hierarquias sociais. Como aponta Schwarcz,

[em] meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Essas teorias, de um lado, tentam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais, de outro, inviabilizam um projeto nacional que mal começara a se construir por conta da interpretação pessimista da mestiçagem. Ou seja, há a aceitação da existência de diferenças humanas inatas, e há o incentivo ao cruzamento como solução, já que as teorias não só demarcam diferenças, como a superioridade de uma raça em detrimento de outras.

Os modelos evolucionistas e social-darwinistas⁴ já estavam bem desacreditados na Europa quando adotados pelos “homens de ciência” no Brasil. Adaptavam o que dessas teorias estava de acordo com a justificativa da hierarquização social e inferiorização de setores da população e descartavam o que destoava, ou seja, havia um trabalho de seleção intencional dos textos que seriam traduzidos dos pensadores estrangeiros. Explica Schwarcz:

O pensamento racial europeu adotado no Brasil não parece fruto da sorte. Introduzido de forma crítica e seletiva, transforma-se em instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas (SCHWARCZ, 1993, p. 42).

⁴ As teorias evolucionistas difundidas ao longo do século XIX foram incentivadas pelas teorias científicas do britânico Charles Darwin. No entanto, vale destacar que, impulsionados por essas ideias, cientistas sociais se valeram desses princípios para categorizar qualitativamente seres humanos a partir do conceito de raça. Tais discursos serviram de referencial para legitimar a análise sociológica da época, uma vez que a sociologia enquanto ciência estava se estabelecendo.

Portanto, o pensamento evolucionista e higienista vem atribuir a chancela de ciência aos discursos já existentes que visavam inferiorizar os negros para que se mantivesse o *status quo* da escravidão – base da economia da época – e se enfraquecesse as lutas dos escravizados.

Com isso, destacamos que o racismo é fruto de um processo sofisticado e intencional de construção de uma ideologia que antes servia à manutenção do regime escravista, mas que – mesmo com o fim oficial da escravidão – permanece na estrutura da sociedade, pois embora a abolição da escravidão incluísse os ex-escravos nos direitos civis, na prática isso lhes era negado. E as consequências da falta de um projeto pós-abolição de garantia desses direitos podem ser constatadas sem muito esforço na nossa sociedade. Souza (1985) aponta que os libertos e fugitivos negros, mestiços e pardos compunham uma classe intermediária no século XVIII, a eles eram designados serviços marginalizados ou até mesmo a total exclusão de possibilidade de se inserirem naquele sistema, e quando exerciam ofícios, atuavam na repressão aos povos indígenas, como capturadores de escravizados fugitivos, capangas, etc. Tal estratégia obteve duas consequências: a primeira, de apartar identitariamente esses indivíduos da ideia de pertencimento a um grupo, e a segunda, de justificar a necessidade da escravidão.

Graças aos militantes e intelectuais negros, o racismo vem sendo denunciado e reconhecido gradativamente. Porém, ainda há um tipo de racismo mais difícil de ser percebido que, por exemplo, os racismos social, político e econômico: o racismo epistemológico (GROSFOGUEL, 2007). Esse tipo de racismo legitima apenas a produção de conhecimento por parte dos homens brancos ocidentais e inferioriza as vozes dos grupos não brancos historicamente subalternizados. O autor aponta que

[o] privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade” e “universalidade”, inferiorizando todas as tradições “outras” (que no século XVI foram caracterizadas como “bárbaras”, convertidas no século XIX em “primitivas”, no século XX em “subdesenvolvidas” e no início do século XXI em “antidemocráticas”) (GROSFOGUEL, 2007, p. 32-33).

Essa universalização de um pensamento único é, na prática, um particularismo disfarçado de universal que tem como objetivo destruir a crença das pessoas nelas mesmas, o que foi chamado pelo escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o de “bomba cultural” (COSTA, 2018).

Um exemplo desse racismo epistêmico é trazido por Ribeiro (2019). A autora mostra que as mulheres negras já vinham lutando desde muito tempo para serem sujeitos políticos e produzindo discursos contra-hegemônicos antes desses debates ganharem visibilidade por meio das feministas brancas. Como o caso da discussão sobre o dilema da universalização da categoria mulher – que não leva em conta as intersecções de raça, orientação sexual e identidade de gênero – apontado pelo discurso da abolicionista afro-americana Sojourner Truth na Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio em 1851, ainda na primeira onda do feminismo, mas que só é reconhecido na terceira onda com Judith Butler (RIBEIRO, 2019). Ela atribui, portanto, essa invisibilização ao valor que é dado ao conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes e nos convoca a refletir sobre como algumas identidades criadas pelo colonialismo são silenciadas enquanto outras são fortalecidas.

Percebe-se, assim, uma colonização do saber, que “é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (COSTA, 2018, p. 1). Por isso, Alcoff (2016) critica a imposição de uma “epistemologia mestre” que desconsidera o saber de parteiras, de povos originários, da prática médica de povos colonizados – o que seria equivalente, no contexto brasileiro, ao saber de mulheres de terreiro, das Ialorixás e dos Babalorixás, das lideranças comunitárias, dos movimentos sociais, das irmandades negras, à cosmogonia de religiões de matriz africana, e outras geografias de razão e saberes (RIBEIRO, 2019), assim como do povo do samba, como veremos a seguir. Assim, a autora discute a necessidade do desenvolvimento de uma epistemologia decolonial revolucionária:

O projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas (ALCOFF, 2016, p. 136).

A filósofa ressalta, dessa forma, que é preciso refletir sobre o uso que as instituições fazem das identidades criadas pelo colonialismo para oprimir ou para privilegiar.

Neste texto, objetivamos apresentar reflexões acerca do samba enquanto prática cultural complexa que contribui para o projeto decolonial e sobre o seu potencial pedagógico. Para tal, dialogaremos com autores que se dedicaram à história do processo de construção do samba. A partir disso, levando em conta aspectos históricos e sociopolíticos, apontamos elementos que contribuem para a compreensão do potencial pedagógico dessa prática cultural.

Além disso, enfatizamos a ideia de que, embora esteja longe do fim, esse processo de decolonização já vem ocorrendo desde o século XVI com as lutas das populações afrodiáspóricas, adotando, assim, a ampliação do conceito de decolonialidade proposta por Costa (2018). O autor não desconsidera o uso da teoria acadêmica sobre decolonialidade elaborada pelo grupo de investigação da modernidade/colonialidade, mas propõe um alargamento de seu sentido visto que há uma tradição de resistência política e epistêmica dos povos negros e indígenas no decorrer desses mais de 500 anos. Inclusive, adverte para o risco de reduzir o projeto decolonial apenas ao âmbito acadêmico ao limitar-se “a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca” (2018, p. 1) e, dessa forma, invisibilizar

a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, etc. (COSTA, 2018, p. 2).

É nesse sentido, portanto, que propomos a discussão, neste trabalho, sobre as epistemologias produzidas pelo povo de terreiro no seu processo de resistência e a contribuição do samba para o projeto decolonial.

O samba como elemento cultural: contexto histórico e político

Inúmeros autores já se ocuparam em escrever sobre a história do samba e a formação das escolas de samba (MORAES, 1987; CABRAL, 1996; ARAÚJO, 2000; FERREIRA, 2004). Portanto, em virtude da vasta literatura existente sobre o assunto, nesta seção, faremos apenas uma breve apresentação do contexto histórico e político da construção do samba como prática cultural de resistência. O objetivo é entender como esse processo de constituição afeta a dinâmica das escolas de samba, influenciando no que defendemos ser uma das mais pujantes dimensões pedagógicas proporcionadas por esses espaços: o desfile carnavalesco. É importante considerar como o contexto, aqui apresentado, influenciou também as escolhas dos enredos ao longo dos anos, pois só assim será possível compreender a ocorrência, atualmente, de tantos desfiles com crítica social e as reflexões e aprendizados gerados a partir deles.

Nas culturas orais, é difícil definir o momento exato em que determinadas práticas começaram a se desenvolver. Barth (2002) nos adverte para desconfiarmos dos padrões claros e da coerência lógica, uma vez que a cultura é um processo dinâmico e constantemente negociado. Portanto, considerando que a miscigenação é o grande traço da sociedade brasileira, pode-se afirmar com segurança que a história do samba está atravessada por todos os grupos sociais que a compõem, embora o senso comum costume atribuir-lhe, imponderadamente, uma origem africana. Ora, claramente, no ritmo, há a influência centro-africana, banto, mas o samba tornou-se muito mais que ritmo ou dança, é uma prática cultural de uma complexidade muito ampla.

Em uma tentativa de aproximação histórica, situa-se a origem do ritmo no mesmo tempo em que a formação dos terreiros cariocas, que se deu à época das migrações dos negros escravizados após o declínio da cafeeira do Vale do Paraíba em 1870, que por sua vez já haviam migrado para lá em meados do século XIX, oriundos do Recôncavo Baiano. Esse processo de migração para a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, foi intensificado com a abolição da escravatura (SIMAS; MUSSA, 2010) e formou o que foi denominado Pequena África, localizada na região da Zona Portuária.

Atualmente, o termo “terreiro” é facilmente relacionado pelo senso comum somente ao terreiro de candomblé, pois hoje terreiro de samba e terreiro de candomblé são considerados espaços bem distantes um do outro, mas já houve um momento em que não se poderia dissociar um do outro. O chão onde os deuses africanos faziam sua dança sagrada e re-

construíam por um breve momento uma parte da África era o mesmo que acolhia os sambistas que se escondiam da repressão, já que até a década de 30, no Brasil, a lógica do Estado era a de perseguição às práticas culturais atribuídas a negros e mestiços, como a capoeira, o samba e o Candomblé. Eram as tias baianas que, então no Rio de Janeiro, abriam suas portas para acolher a comunidade negra, formando redes de proteção social fundamentais no processo de restabelecimento desse grupo social após a experiência do cativo.

A experiência da diáspora é por si só aniquiladora. Identidades, sociabilidades, pertencimentos são destruídos nesse processo. À vista disso, a vivência diaspórica é movida pela busca da reconstrução dos costumes propositalmente despedaçados. Esses espaços chamados de terreiros são mais que um chão de terra batida onde se realizavam rituais de tradição africana ou onde se tocava samba, mas locais com grande importância política na construção da nossa sociedade. Lugar de reinvenção de uma memória intencionalmente devastada, o terreiro é, além de um espaço de resistência, um dinamizador de práticas culturais basilares na formação da cultura popular, principalmente no Rio de Janeiro.

Ressaltando que as culturas africanas não dissociam sagrado e profano, observamos como as práticas religiosas coexistiam com as práticas festivas musicais. Um dos terreiros mais reconhecidos na construção e consolidação do samba carioca é a casa da Tia Ciata, baiana festeira que reunia músicos ao redor dos seus quitutes e que ajudaram a construir o modo carioca de fazer samba, entre eles estão Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Pixinguinha. No bairro de Oswaldo Cruz, destacou-se também o terreiro de Dona Esther, figura importante que muito contribuiu para a formação do que hoje chamamos de Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela (GRES Portela), entre outros terreiros importantes. O samba, portanto, não é apenas ritmo musical, é prática cultural, é forma de viver no mundo. De acordo com Simas,

a história do samba é muito mais que a trajetória de um ritmo, de uma coreografia, ou de sua incorporação ao panorama mais amplo da música brasileira como um gênero seminal, com impressionante capacidade de dialogar e se redefinir a partir das circunstâncias. O samba é muito mais do que isso. Em torno dele circulam saberes, formas de apropriação do mundo, construção de identidades comunitárias, hábitos cotidianos, jeitos de comer, beber, vestir, enterrar os mortos, celebrar os deuses e louvar os ancestrais. Tudo isso que se aprendia e se ensinava na Rua Visconde de Itaúna, 117(SIMAS, 2015).

O terreiro da Tia Ciata, assim como tantos outros, era então um espaço de troca de saberes, um espaço de educação.

Assim, nos terreiros, foi possível que agrupamentos se organizassem e recriassem suas práticas sempre num jogo de resistência e adequação. Desses grupos foram surgindo alguns cordões e blocos carnavalescos que desfilavam no carnaval ao som do batuque ou do samba, mas por muito tempo com muita tensão em relação ao poder público. Essa ligação com o carnaval, entretanto, amenizou os embates com o Estado, já que nesse momento ele já estava estabelecido como uma grande festa de integração nacional, que celebrava a “diversidade étnica e cultural de uma nação plural” (FERREIRA, 2004), ideia que atendia ao projeto republicano do mito da democracia racial. Além disso, as atividades carnavalescas passaram a ser vistas como um grande negócio, principalmente para o setor turístico.

Na década de 1920, tem início uma tentativa do novo prefeito do Rio de Janeiro, Prado Júnior, de ordenar o carnaval, inclusive contribuindo financeiramente com o desfile das Pequenas Sociedades Carnavalescas com o fim de atrair turistas de todo o mundo. O carnaval de 1929 seria, então, o ápice do seu novo projeto, mas um forte temporal impossibilitou que a festa ocorresse como esperado. Em 1930, não houve o investimento da prefeitura na festa, uma vez que se esperava que ela fosse ofuscada pelas eleições presidenciais daquele ano, conturbado período político que acabou levando Getúlio Vargas ao poder.

Com o governo Vargas, ocorre uma transformação nos espaços relacionados ao samba que mudaria radicalmente a sua história: a institucionalização. Já que a estratégia desse governo era a de conceder para controlar, prometia-se interromper as perseguições às práticas culturais de descendentes de escravizados sob a condição de serem registradas em delegacias de polícias. Sobre isso, comenta Simas:

Ali há uma instância de negociação com o Estado para quem é interessante, pelo menos, disciplinar as manifestações das camadas populares, sobretudo aquelas de descendentes de escravos. E para os sambistas, evidentemente, era importante buscar uma legitimação. Então, desse encontro entre o Estado que quer disciplinar e certos segmentos da população que querem legitimar suas manifestações é que surgem as escolas de samba (SIMAS, 2015 *apud* NITAHARA, 2015).

O então presidente, ao institucionalizar estas práticas populares, favorece o seu controle social, pois para o bom funcionamento de qualquer instituição é necessário submeter-se a um conjunto de regras.

De acordo com Berger e Luckmann (2006, p. 80), “as instituições [...] pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”.

Na década de 1930, então, os agrupamentos de sambistas passam a se chamar escolas de samba, estabelecendo uma nova organização nesse cenário, não só como mecanismo de resistência da cultura negra, mas sobretudo de adequação dos sambistas às regras do regime vigente, pois para continuar fazendo samba e evitar as perseguições, a saída era o registro dos blocos e escolas de samba. O personagem que mais simboliza esse momento é Paulo Benjamin de Oliveira, o Paulo da Portela, fundador de umas das primeiras agremiações a surgir no Rio de Janeiro, em 1935. Paulo foi a maior personalidade do samba em sua época. Empreendeu esforços não somente para o sucesso da sua escola, mas para o samba de um modo geral com atitudes que visavam a desmarginalizá-lo, como a preocupação com as vestimentas e a polidez entre os membros da agremiação, desvinculando a imagem do sambista da imagem do malandro.

No momento em que, finalmente, carnaval, desfile e escola de samba estão aparentemente sob controle, os interesses políticos e econômicos em relação ao samba crescem demasiadamente. A potência do desfile carnavalesco já era percebida pelo Estado como um poderoso instrumento pedagógico. Assim, teve início a temporada dos enredos nacionalistas impostos pelo Estado Novo de Vargas, com o objetivo de convencer a população daquele projeto político. Essa imposição efetuava-se através da União das Escolas de Samba (UES), organização criada pelas próprias escolas, que tinha como principal finalidade organizar os desfiles e “entender-se diretamente com as autoridades federais e municipais para a obtenção de favores e outros interesses”, como constava em seu primeiro artigo. As agremiações, que ainda buscavam aceitação e legitimidade, cederam à exigência.

Assim, a ideia de utilizar o desfile como instrumento de educação do povo se reforçava pela década de 40. O Brasil entrou na Segunda Guerra e a prefeitura alegou que não patrocinaria o desfile naquele ano por não haver clima para a grande festa. Porém, as escolas de samba decidiram contribuir para a “mobilização nacional” a pedido de Darcy Vargas, primeira-dama. A disputa carnavalesca daquele ano foi promovida pela Liga da Defesa Nacional, que trazia como obrigatoriedade temas relacionados à participação do Brasil na guerra.

Mesmo após a Era Vargas, a intervenção do poder público sobre as escolas de samba e seus enredos continuou, até a acentuação fomentada pela censura institucionalizada da ditadura militar. Apesar disso, as escolas de samba não foram submissas em tempo integral, houve tentativas de resistência, como o enredo da escola de samba Salgueiro de 1967, “A história da liberdade no Brasil”, que fazia exaltação a lutas populares sem incluir o movimento de 1964 no samba que dizia “Quem por acaso folhear a História do Brasil / Verá um povo cheio de esperança / Desde criança, / Lutando para ser livre varonil” (SOUZA, 1967). Contudo, a truculência do regime militar punia severamente a agremiação que tentasse de qualquer forma burlar a censura, como frequência de policiais nos ensaios, cortes de energia e retirada da subvenção.

Mais uma vez as escolas precisaram se submeter às pressões do poder público para continuar existindo. Assim, surgiram enredos como os da GRES Beija-Flor, “Educação Para o Desenvolvimento” (1973), que a levou a vencer a competição do segundo grupo do carnaval carioca – onde ela se encontrava situada por uma questão de ranking – e passar a desfilar no grupo principal, e “Grande Decênio” (1975), uma homenagem declarada à ditadura militar cujo samba-enredo dizia:

É de novo carnaval

Para o samba este é o maior prêmio

E o Beija-Flor vem exaltar

Com galhardia o grande decênio

Do nosso Brasil que segue avante

Pelo Céu, mar e terra

Nas asas do progresso constante (QUININHO, 1975).

Apesar dos enredos de exaltação à ditadura, ainda houve enredos de resistência como “Sonho de um sonho” (1980) da GRES Vila Isabel, cujo samba apresentava o verso “A prisão sem tortura” (MARTINHO; SOUZA; GRAÚNA, 1980), considerado à época uma das mais ousadas manifestações contra o governo.

Paralela a essa situação, intensificou-se a relação das escolas de samba com o jogo do bicho, um tipo de jogo de azar que é praticado há décadas no Brasil, financiado por mantenedores contraventores que ganham muito dinheiro com essa prática. Essa aproximação influenciou contundentemente a situação financeira, deixando as agremiações mais independentes das subvenções do Estado. Esse processo levou à possibilidade de busca de novas alternativas de subvenção aos desfiles como o apoio de entidades públicas e privadas, culminando nos enredos patrocí-

nados. Grandiosos desfiles são realizados com o patrocínio de empresas e governos, com o objetivo de promover marcas, produtos, cidades, países.

Estabelecido, então, como um grande negócio, o desfile carnavalesco coloca toda a sua punção artística e comunitária a serviço do capital. Observa-se que a arte é portadora de uma dimensão contraditória: ao mesmo tempo que desempenha um papel ideológico importante, ao ser entendida também como trabalho, no sistema capitalista, ela se torna uma mercadoria (REIS; REQUIÃO, 2013). Essa perspectiva só corrobora a noção de sociedade complexa, representada no início desta seção pelo pensamento de Barth (2002), que nos adverte que a cultura é constituída por conflitos, já que está sempre em movimento. Assim, o desfile enquanto produto artístico, apesar da instrumentalização do mercado, não perde sua pujança educativa, inclusive, é também por causa dela que o mercado se interessa em utilizá-lo.

Em 2017, com o corte de verbas da prefeitura do Rio de Janeiro associada à crise financeira que causou queda nas possibilidades de patrocínio, as escolas de samba, no seu processo de transformação contínua, mais uma vez se mostraram como instituições dinâmicas e – por que não – contraditórias, que nunca deixaram de estar em alguma dimensão a serviço do povo, já que também é composta por ele. Ressaltando sua capacidade de flexibilidade ao se adequar ao mesmo tempo que resiste, seja ao poder público, seja ao regime capitalista, em 2018 pelo menos cinco agremiações desfilaram na avenida com enredos críticos. A GRES Estação Primeira de Mangueira fez uma crítica completa com o enredo “Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco”, que falava diretamente do então prefeito neopentecostal Marcelo Crivella, que cortou metade da verba das escolas de samba. Em um de seus carros alegóricos, havia os dizeres “Prefeito, pecado é não brincar o Carnaval”. E seu samba dizia assim

Não, não liga não!
Que a minha festa é sem pudor e sem pena
Volta a emoção
Pouco me importam o brilho e a renda
Vem pode chegar
Que a rua é nossa mas é por direito
Vem vadiar por opção, derrubar esse portão, resgatar nosso respeito
O morro desnudo e sem vaidade
Sambando na cara da sociedade
Levanta o tapete e sacode a poeira
Pois ninguém vai calar a Estação Primeira (LEQUINHO *et al.*, 2018).

Foi assim que Mangueira levou para milhões de espectadores, graças à controversa transmissão televisiva, a crítica à influência da religião nas decisões do poder público, à personalização da política, ao carnaval visto apenas como um grande negócio e deixando de lado as relações comunitárias de afeto e pertencimento, à censura.

O potencial pedagógico do samba

No que diz respeito à educação formal, Gomes (2012) identifica a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) como importante conquista em direção a uma descolonização dos currículos, com a obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Foi conquista, fruto de muita luta. Entretanto, é importante destacar um aspecto que já abordamos até aqui. Desde o início do século passado, terreiros como os da Tia Ciata já se caracterizavam como espaços/tempos de educação, onde se produzia e se compartilhava saberes, embriões dos locais em que até hoje o samba acontece e educa, e que se configuram como trincheiras de resistência e ao mesmo tempo pedagógicas. Nesses espaços/tempos, “enquanto se luta se samba também”, como diz Candeia no samba Viver, de sua autoria, isto é, lá se forma enquanto se resiste.

O desfile, por meio da produção artística sonora e visual – música, alegorias, fantasias – carrega uma potência didática, seduzindo os espectadores e envolvendo-os na narrativa que está sendo contada na avenida, tornando-se, assim, uma das práticas mais expressivas da escola de samba, educando em diversas dimensões. E, como o enredo é exatamente a questão central que será levada à avenida, buscamos mostrar como os fatores históricos e políticos podem influenciar na escolha desses temas.

Esse potencial das práticas culturais e artísticas populares nunca passou despercebido pelo poder público ou pelo capital, tendo sido utilizado muitas vezes na história a seus serviços. Mas como também é vocação da arte popular a resistência, as escolas de samba, embora tenham apresentado enredos que educavam para os propósitos de quem estava no poder, também apresentam em vários momentos de sua trajetória enredos críticos como os de 2018. Nesse ano, a GRES Paraíso do Tuiuti e a GRES Acadêmicos do Salgueiro deram verdadeiras aulas sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A primeira, ao denunciar os problemas de uma abolição da escravidão permeada de interesses políticos que não envolvia os recém libertos e ao fazer duras críticas ao atual “cativeiro social”. E a segunda, ao trazer para o centro da questão as mulheres negras e ressaltar a sua importância histórica tantas vezes invisibilizada.

No mesmo sentido, podemos citar os desfiles do GRES Estação Primeira de Mangueira, nos anos de 2019 e 2020 como episódios de uma enorme riqueza em termos formativos para a resistência, além do desfile de 2020 da GRES Viradouro, que trouxe no enredo o tema das ganhadeiras, mulheres afrodescendentes e exemplos da luta feminista, como aquelas a quem Ribeiro (2019) se refere. Vale destacar, assim, e reforçar o potencial pedagógico inerente à prática do samba e o protagonismo dos terreiros e escolas de samba, bem como dos desfiles carnavalescos nos processos formativos, mesmo sendo estes espaços não escolares.

Assim, muito antes das discussões teóricas sobre descolonização ou decolonialidade, as práticas anticoloniais já vêm sendo inventadas desde o próprio cruzo transatlântico – o mar foi nosso primeiro terreiro. Portanto, lembramos o que tratamos como descolonização ou anticolonização não é uma negação absoluta da experiência colonial, mas a ruptura com o pensamento eurocêntrico, isto é, com a lógica da hierarquização de saberes que pressupõe a inferioridade dos saberes ditos populares. Uma educação antirracista e anticolonial seria, assim, uma educação em que os diversos saberes existentes não só coexistissem, mas também se cruzassem, movimentando novas possibilidades. Essa pedagogia já existe nas práticas culturais diaspóricas, o que nos falta é aprender com elas – nesse mesmo exercício de descolonização do pensamento – e praticá-las em outros terreiros, ou melhor, *terreirizar* outros espaços, inclusive a escola formal, se preciso for. *Terreirizar* é também dissolver as dicotomias.

Como assinalam Simas e Rufino (2019, p. 76),

não acreditamos em nenhuma transformação efetiva no Rio de Janeiro que, no combate aos kumbas poderosos e na luta pela justiça social, desconheça o manancial que as culturas do tambor representam e as formas desafiadoras de narrativa que elas elaboram sobre o lugar.

Portanto, propomos a *terreirização* do mundo como prática pedagógica antirracista e anticolonial, ou seja, que tem compromisso com a diversidade e desconstrói o pensamento monológico colonial.

Considerações finais

O samba, portanto, não é apenas ritmo musical, é prática cultural, é forma de viver no mundo. Os terreiros da Tia Ciata, o de dona Esther, assim como tantos outros, representavam então uma estratégia de resistência dos povos negros. Dentre as inúmeras estratégias utilizadas na luta

pela conquista de seus direitos, estão as diversas formas de se organizarem enquanto coletividade,

organizando festas e construindo sociabilidades em torno das macumbas de origem afro-brasileiras, da nascente umbanda, dos batuques dos sambas e das rodas de dança do jongo e do caxambu, danças oriundas dos negros bantos do Vale do Paraíba, os moradores construíam laços de pertencimento e identidade (SIMAS, 2016, p. 4).

Essas expressões artísticas, como vimos, funcionam como meios dessa população se manter não só organizada coletivamente, mas também agindo ativamente no mundo, recriando sua realidade e sobrevivendo ao presente de repressões e privação de direitos. E alguns dos espaços que possibilitou isso foram os terreiros.

O samba que foi gestado nesses locais conquistou uma força cultural e política tão grande que foi transformado pelo poder público em um dos maiores símbolos da identidade nacional, que o utiliza para de certa forma manter o mito da democracia racial, não sem tentar modificá-lo, “desafricanizando-o”. Quando adotado pela indústria fonográfica, o samba já havia sido modificado: em detrimento dos de percussão, foram inseridos mais instrumentos de corda, por exemplo. Esse é um dos exemplos de como esse processo de construção do samba não se deu de uma forma livre de conflitos, disputas, negociações e silenciamentos.

Sovik (2009) trata do processo de embranquecimento da cultura afro-musical brasileira e como artistas brancos e suas produtoras se valem de estratégias comerciais para tornar determinados estilos mais “palatáveis” ao mercado. A autora se vale de exemplos como os da cantora baiana Daniela Mercury e também de Caetano Veloso. Ambos utilizam músicas populares com presença marcante e indispensável de instrumentos de percussão, enraizados na cultura afro-baiana, como os desempenhados por grupos como Timbalada. Mas são vendidas e fazem mais sucesso nas vozes dos cantores brancos.

Porém, apesar de toda a tentativa de silenciamento e embranquecimento, em um jogo de resistir e conceder, o samba não se deixa esvaziar de sua potência de reinvenção para continuar existindo. Neste trabalho, buscamos, observar como os espaços/tempo do samba, essa prática cultural inventada na afro-diáspora, podem ser entendidos como espaços/tempos de educação, em que se pratica uma pedagogia própria e legítima, rompendo, assim, com a lógica colonial que hierarquiza saberes ao inferiorizar tudo que é diverso. E, para além disso, ao assumirmos que podemos

aprender e nos inspirar nesses modos de ser/saber para terreirizar outros espaços e educar comprometidos com a diversidade, estaremos construindo novas possibilidades para uma educação antirracista.

Referências

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr., p. 129-143, 2016.

ARAÚJO, Hiram. **Carnaval: seis mil anos de história**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

CABRAL, Sergio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

COSTA, Joaze Bernardino. Introdução. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

LEQUINHO *et al.* **Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco!** Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2018. (Samba Enredo de 2018).

MARTINHO, da Vila; SOUZA, Rodolpho; GRAÚNA, Tião. **Sonho de um sonho**. Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, 1980. (Samba Enredo de 1980).

MORAES, Eneida de. **História do carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

NITAHARA, Akemi. **Conheça a história das escolas de samba**. In: Portal EBC. 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2015/02/conheca-historia-das-escolas-de-samba>. Acesso em: 14 nov. 2020.

QUININHO, Bira. **O grande decênio**. Nilópolis: Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, 1975. (Samba Enredo de 1975).

REIS, Ronaldo Rosa; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 9, p. 37-47, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMAS, Luiz Antônio. A casa da Tia Ciata, espaço de cultura. In: **Histórias Brasileiras**. 2015. Disponível em: <http://hisbrasileiras.blogspot.com.br/2016/03/a-casa-da-tia-ciata-espaco-de-cultura.html>. Acesso em: 4 maio 2017.

SIMAS, Luiz Antônio. Dos arredores da Praça Onze aos terreiros de Oswaldo Cruz: uma cidade de Pequenas Áfricas. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrrj.br/dos-arredores-da-praca-onze-aos-terreiros-de-oswaldo-cruz-uma-cidade-de-pequenas-africanas/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; MUSSA, Alberto. **Samba de Enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Áureo Campagnac de. **História da liberdade no Brasil**. Rio de Janeiro: Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, 1967. (Samba Enredo de 1967).

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.