UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO



PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONGADA EM CATALÃO (GO): REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO CORPO PARA O APRENDER-ENSINAR-APRENDER DOS SABERES SOCIOCULTURAIS

UBERLÂNDIA/MG
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO

PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONGADA EM CATALÃO (GO): REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO CORPO PARA O APRENDER-ENSINAR-APRENDER DOS SABERES SOCIOCULTURAIS

UBERLÂNDIA/MG
2023

ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO

PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONGADA EM CATALÃO (GO): REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO CORPO PARA O APRENDER-ENSINAR-APRENDER DOS SABERES SOCIOCULTURAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.
Área de concentração: Saberes e práticas educativas.
Orientador: Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva

UBERLÂNDIA/MG
2023

ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO

PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONGADA EM CATALÃO (GO): REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO CORPO PARA O APRENDER-ENSINAR-APRENDER DOS SABERES SOCIOCULTURAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Uberlândia, 25 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva – PPGED/UFU

_____

Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos – PPGED/UFU

_____

Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo – INHCS/ UFCat

_____

Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos – Iarte/UFU

_____

Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira – UFPB

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C331p
2023

Carvalho, Eloane Aparecida Rodrigues, 1989-
Processos educativos na Congada em Catalão (GO) [recurso eletrônico] : reflexões sobre o lugar do corpo para o aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais / Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho. - 2023.

Orientador: Narciso Larangeira Telles da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.8063
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva, Narciso Larangeira Telles da, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 23/2023/366, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	17:45
Matrícula do Discente:	11913EDU016				
Nome do Discente:	ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO				
Título do Trabalho:	"Processos Educativos na Congada em Catalão (GO): reflexões sobre o lugar do corpo para o aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Artista-Docente: modos de formar, maneiras de agir - Parte I: Práticas Latino Americanas"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/espaco-narciso-telles-geac), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Luis Carlos do Carmo - UFCAT; Victor Hugo Neves de Oliveira - UFPB; Jarbas Siqueira Ramos - UFU; Vanessa Matos dos Santos - UFU e Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Narciso Larangeira Telles da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Narciso Larangeira Telles da Silva**, **Presidente**, em 25/07/2023, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos do Carmo**, **Usuário Externo**, em 27/07/2023, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Victor Hugo Neves de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 27/07/2023, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jarbas Siqueira Ramos**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4674408** e o código CRC **F3DBB838**.

Referência: Processo nº 23117.052512/2023-44 SEI nº 4674408

Dedico este trabalho ao meu amado filho João Pedro, ao meu esposo e companheiro nesta jornada de afetos e poéticas Hugo Carvalho. E a todos os dançadores e bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia de Catalão/GO.

AGRADECIMENTOS

Eu entendo que agradecer é um momento em que podemos ‘mostrar ou manifestar gratidão’. Então, primeiramente, agradeço a um Deus que me acolhe e me fortalece diariamente, mas sobretudo durante esses últimos 4 [quatro] anos nesta jornada acadêmica. Quantas experiências vividas, muitas delas foram de alegrias, outras nem tanto, mas deixaram reflexões dos caminhos que quero continuar e de outros que quero deixar no passado.

Agora é hora de agradecer as pessoas que estiveram comigo dando apoio e me ajudando nesse processo formativo e que em muitos momentos dedicaram me ouvir ao passo em que diziam palavras de motivação – vai dar certo! Bom, aqui estamos! Início agradecendo ao meu orientador Prof. Dr. Narciso, o vejo como uma pessoa incrível não só de conhecimentos epistêmico-teórico-metodológico, mas também como um ser sensível e humano. Preciso deixar público que me despeço desse processo, muito grata e feliz por ter me acolhido em todos os meus momentos, principalmente em uma das fases mais linda e desafiadora em que vivi que é a maternidade.

Agradeço ao meu amado companheiro/esposo Hugo Maciel de Carvalho por sonhar e [re]existir comigo nos mais diversos, para não dizer todos, projetos que mobilizam o meu existir. Agradeço ao meu amado filho João Pedro Rodrigues Carvalho que descentrou projetos, vontades e potenciou sonhos que a um bom tempo havia adormecido diante da correria atrás das cenouras. João, você trouxe um novo sentido para a minha vida, deixou ela mais colorida, mas também muitos desafios, já que todos os dias preciso de um repertório novo. Gratidão por compartilhar a vida com vocês.

Agradeço aos meus pais Eliene Borges Rodrigues e Nelson Luis Rodrigues que mesmo sendo algo quase impossível, ver uma filha formada em nível superior e em uma instituição pública de ensino, hoje comemoram comigo esse doutorado. Agradeço a minha irmã Eloise e ao meu sobrinho Heitor principalmente por entenderem que a titia precisava de uns dias focada nesse objetivo. Logo, logo vamos aproveitar e curtir a jornada.

Agradeço em especial a minha sogra Dorvalice Mendes Borges que foi uma importante rede de apoio nos cuidados com o nosso João e nas orações em momentos bem desafiadores. Saiba que após a licença maternidade, a senhora foi essencial para eu ter coragem em continuar/finalizar essa jornada.

Agradeço aos amigos que estiveram comigo e que torceram para que esse momento chegasse é difícil citar nomes, mas não posso deixar de enfatizar alguns que riram, choraram, se preocuparam e mandaram boas vibrações, vale destacar que em cada momento alguém estava ali, construindo a minha rede de apoio: Elma Valéria, Janaína Firmino, Altina Abadia, Ana Paula Borges, Polianna Dias, Lorena Láisse e Pedro Paulo Mendes. Os demais que aqui não citei os nomes, saibam que evidenciei aquelas [es] que estiveram mais assíduos na presencialidade, mas reconheço que vocês foram importantes.

Agradeço aos meus familiares em especial minha tia Sueli Luísa, ao meu primo Cassiomar Lopes e a minha prima Maria Carolina Rodrigues por terem de alguma forma entendido de maneira sensível essa jornada.

Agradeço também ao nosso Grupo de Estudos Indisciplinados, um grupo jovem, mas que juntos podemos fortalecer as discussões sobre as corporeidades, as práticas educativas como um todo, bem como os pensamentos decoloniais. Em especial, agradeço a Márcia Maria, a Patrícia Chavarelli e a Beatriz por tornarem esse momento mais leve, ao mesmo tempo com mais possibilidades.

Agradeço aos Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos, Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira e a Prof. Dra. Camila Pessoa pelas ponderações e arguições, bem como sensibilidade e muita criticidade desde a banca de qualificação. Suas contribuições foram essenciais para chegarmos até aqui.

Agradeço a todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED na Universidade Federal de Uberlândia principalmente aos que compartilharam experiências/conhecimentos/saberes nos últimos anos, dentre eles: Janaína Firmino, Marcos Antônio e Andrea Ribeiro.

Agradeço, principalmente, aos congadeiros [dançadores e bandeirinhas] do Terno Vilão Santa Efigênia por terem me acolhido e por terem compartilhado tantas experiências/conhecimentos/saberes de suas práticas educativas. Foi um prazer estar e aprender com vocês nesta jornada! Até breve!

Por fim, a todos os citados, e muito outros, Gratidão por estarem comigo!!!

“Eu aprendi a vida com o mundo”

(Memórias de afetos, 2023).

RESUMO

Tanto a educação quanto a manifestação cultural e religiosa das congadas são concebidas, nesta tese, como práticas sociais, sendo assim, expressam-se por meio de ações e pensamentos que estabelecem saberes/conhecimentos à medida que reconstroem e reafirmam variadas concepções de mundo, de sociedade, de grupo e de sujeito. Nesse viés, estamos diante de processos de significação no[do] mundo que são reelaborados por práticas educativas no âmbito das relações sociais. Para tanto, debruçamo-nos sobre essas práticas educativas promovidas dentro das congadas, na cidade de Catalão, localizada no Estado de Goiás. Destacamos que, em virtude de sua expressividade e representatividade, aproximamo-nos e dialogamos com aqueles e aquelas que formam o Terno Vilão Santa Efigênia, popularmente conhecido como Vilão Rosa. Em síntese, partimos da premissa de que os congadeiros são reconhecidos como um coletivo que interrelaciona a educação e as culturas em um processo de reafirmação de suas memórias socioculturais. Assim, compreendemos a importância da corporeidade e da voz [oralitura] para a constituição histórica desse grupo por constituir valores e símbolos que, ao mesmo tempo, reelaboram e ressignificam os seus modos de pensares-saberes-fazeres nos espaços-tempos. Inferimos ainda que essas práticas, principalmente as promovidas em outro espaço educativo, tecem a construção de sua identidade coletiva, de sua consciência cultural, bem como da construção da tradição que foram sistematizadas gradativamente e são reafirmadas no cotidiano por uma variedade de símbolos, ritualísticas e significados. A presente discussão perpassa pelas seguintes indagações: qual é a importância do corpo para o processo de aprender-ensinar-aprender dentro do Terno Vilão Santa Efigênia? E quais as contribuições desse processo educativo para se pensar uma outra perspectiva de educação formal brasileira? Outrossim, esta pesquisa está delineada em pressupostos epistemológicos e teóricos assentes nos pensamentos decoloniais. No tocante ao metodológico, caminhamos pela pesquisa participante, tendo como ênfase a perspectiva etnográfica em viés qualitativo; além do mais, a investigação se consolidou pela interdisciplinaridade voltada para as Ciências Humanas. Foi no estar com os congadeiros do Vilão Rosa que nossas reflexões foram se elaborando, tendo como referências suas memórias e histórias, bem como suas experiências nos processos de ensinar-aprender-ensinar seus saberes construídos coletivamente. Desse modo, juntos, construímos nossas fontes de compreensões sobre os elementos que configuram essa prática social, ao passo que dialogávamos com as nossas vivências dentro das escolas e das salas de aulas de ensino formal. Entendemos que esse caminhar epistêmico-teórico-metodológico nos propiciou inferir que o aprender-ensinar-aprender, ao ser promovido de maneira mais compartilhada e horizontalizada, tende a promover um aprender que decorre pelo entrelaçamento de todos os sentidos do corpo humano, em que o ver, o ouvir, o sentir, o tocar, o experienciar e o compartilhar fazem parte dos processos de ensino-aprendizagens. É nessa integração [unidade] e interação que podemos dizer que, quanto mais o corpo e mente estiverem ‘vibrando' na mesma direção, mais aprendizados poderão ser construídos e compartilhados, tanto com o grupo quanto com os demais coletivos. Portanto, com olhares sensíveis e escutas atentas, as congadas passaram a ser observadas como um outro espaço formativo, constituído por processos educativos que tanto influenciam quanto promovem a permanência dessa tradição, enquanto reconhece suas memórias de resistências e valoriza suas identidades socioculturais.

Palavras-chave: Educação. Congadas. Pensamentos Decoloniais. Processos Educativos. Saberes Socioculturais.

RESUMEN

Tanto la educación como la manifestación cultural y religiosa de las congadas son concebidas en esta tesis como prácticas sociales y, por lo tanto, se expresan a través de acciones y pensamientos que establecen conocimientos en la medida en que reconstruyen y reafirman diversas concepciones del mundo, de la sociedad, del grupo y del sujeto. En este sentido, se trata de procesos de significación del mundo que son reelaborados por las prácticas educativas en el contexto de las relaciones sociales. Para ello, nos fijamos en estas prácticas educativas promovidas en las congadas de la ciudad de Catalão, situada en el estado de Goiás. Por su expresividad y representatividad, nos acercamos y dialogamos con quienes integran el Terno Vilão Santa Efigênia, popularmente conocido como Vilão Rosa. En definitiva, partimos de la premisa de que los congadeiros se reconocen como un colectivo que interrelaciona educación y culturas en un proceso de reafirmación de sus memorias socioculturales. Así, entendemos la importancia de la corporeidad y de la voz [oralitura] para la constitución histórica de este grupo, ya que constituyen valores y símbolos que, al mismo tiempo, reelaboran y resignifican sus formas de pensar-saber-hacer en los espacios-tiempos. También inferimos que estas prácticas, especialmente las promovidas en otro espacio educativo, entretejen la construcción de su identidad colectiva, su conciencia cultural, así como la construcción de tradiciones que se han sistematizado gradualmente y se reafirman en la vida cotidiana a través de una variedad de símbolos, rituales y significados. Esta discusión se centra en las siguientes preguntas: ¿cuál es la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje dentro del Terno Vilão Santa Efigênia? ¿Y cuáles son las contribuciones de este proceso educativo para pensar otra perspectiva de la educación formal brasileña? Además, esta investigación parte de presupuestos epistemológicos y teóricos basados en el pensamiento decolonial. En cuanto a la metodología, optamos por la investigación participante, enfatizando la perspectiva etnográfica con sesgo cualitativo; además, la investigación fue consolidada por la interdisciplinariedad centrada en las Ciencias Humanas. Fue en el estar con los congadeiros de Vilão Rosa que se desarrollaron nuestras reflexiones, tomando como referencia sus memorias e historias, así como sus experiencias en los procesos de enseñar-aprender-enseñar sus conocimientos construidos colectivamente. De esta forma, construimos juntos nuestras fuentes de comprensión sobre los elementos que componen esta práctica social, a la vez que dialogamos con nuestras experiencias dentro de las escuelas y aulas de educación formal. Creemos que este recorrido epistémico-teórico-metodológico nos permitió inferir que el aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, cuando se promueve de manera más compartida y horizontalizada, tiende a promover aprendizajes que se dan a través del entrelazamiento de todos los sentidos del cuerpo humano, en los que ver, oír, sentir, tocar, experimentar y compartir forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es en esta integración [unidad] e interacción que podemos decir que cuanto más el cuerpo y la mente están "vibrando" en la misma dirección, más aprendizaje se puede construir y compartir, tanto con el grupo como con otros grupos. Por lo tanto, con ojos sensibles y escucha atenta, las congadas han pasado a ser vistas como otro espacio formativo, constituido por procesos educativos que influyen y promueven la permanencia de esta tradición, al mismo tiempo que reconocen sus memorias de resistencia y valoran sus identidades socioculturales.

Palabras clave: Educación. Congadas. Pensamientos Decoloniales. Procesos Educativos. Conocimientos socioculturales.

ABSTRACT

Both education and the cultural and religious manifestation of the congadas are conceived in this thesis as social practices, and are therefore expressed through actions and thoughts that establish knowledge as they reconstruct and reaffirm various conceptions of the world, society, group and subject. In this sense, we are dealing with processes of meaning in the world that are re-elaborated by educational practices in the context of social relations. To this end, we are looking at these educational practices promoted within the congadas in the city of Catalão, located in the state of Goiás. Because of their expressiveness and representativeness, we approached and dialogued with those who make up the Terno Vilão Santa Efigênia, popularly known as Vilão Rosa. In short, we started from the premise that the congadeiros are recognized as a collective that interrelates education and cultures in a process of reaffirming their socio-cultural memories. Thus, we understand the importance of corporeality and voice [oralitura] for the historical constitution of this group, as they constitute values and symbols that, at the same time, rework and resignify their ways of thinking-knowing-doing in spaces-times. We also infer that these practices, especially those promoted in another educational space, weave together the construction of their collective identity, their cultural awareness, as well as the construction of tradition, which have been systematized gradually and are reaffirmed on a daily basis through a variety of symbols, rituals and meanings. This discussion is based on the following questions: what is the importance of the body in the learning-teaching-learning process within the Terno Vilão Santa Efigênia? And what are the contributions of this educational process to thinking about another perspective of formal Brazilian education? Furthermore, this research is based on epistemological and theoretical assumptions based on decolonial thinking. As far as methodology is concerned, we opted for participant research, emphasizing the ethnographic perspective with a qualitative bias; moreover, the investigation was consolidated by interdisciplinarity focused on the Human Sciences. It was in being with the congadeiros of Vilão Rosa that our reflections were developed, taking their memories and stories as references, as well as their experiences in the processes of teaching-learning-teaching their collectively constructed knowledge. In this way, together, we built up our sources of understanding about the elements that make up this social practice, while dialoguing with our experiences within schools and formal education classrooms. We believe that this epistemic-theoretical-methodological journey has allowed us to infer that learning-teaching-learning, when promoted in a more shared and horizontalized way, tends to promote learning that stems from the interweaving of all the senses of the human body, in which seeing, hearing, feeling, touching, experiencing and sharing are part of the teaching-learning processes. It is in this integration [unity] and interaction that we can say that the more the body and mind are 'vibrating' in the same direction, the more learning can be built and shared, both with the group and with other collectives. Therefore, with sensitive eyes and attentive listening, the congadas have come to be seen as another formative space, made up of educational processes that both influence and promote the permanence of this tradition, while recognizing its memories of resistance and valuing its socio-cultural identities.

Keywords: Education. Congadas. Decolonial Thoughts. Educational Processes. Sociocultural Knowledge.

Lista de Figuras

Figura 1 - Congadas nas cidades de Goiás. 91

Figura 2 - Ternos se apresentando em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO. 96

Figura 3 - Ternos que formam as Congadas em Catalão/GO em 2023. 98

Figura 4 - Reinado em Catalão/GO 100

Figura 5 - Igreja do Rosário 105

Figura 6 - Largo do Rosário em Catalão/GO 107

Figura 7 - Registros de alguns ternos que representam a percepção do congadeiro-pesquisador Robson Macedo 109

Figura 8 - Entrega da Coroa em 2020. 110

Figura 9 - Terno Vilão de Santa Efigênia 116

Figura 10 – Instrumento manguara 118

Figura 11 - Bandeirinhas carregando as bandeiras do terno 119

Figura 12 - Dançadores-mirins no Terno Vilão Santa Efigênia 120

Figura 13 - Elementos da farda do Terno Vilão Santa Efigênia 121

Figura 14 - Participantes do Terno Vilão Santa Efigênia fardados 122

Figura 15 - Caixas e sanfona do Terno Vilão Santa Efigênia 123

Figura 16 – Apresentação do Terno Vilão Santa Efigênia 125

Figura 17 - Terno Vilão São Benedito na Alvorada da Festa de Nossa Senhora do Rosário em Ouvidor/GO. 127

Figura 18 - Ensaio do Terno Vilão São Benedito em Ouvidor/GO. 127

Figura 19 – Corpos dos congadeiros 130

Figura 20 - Terno Vilão Santa Efigênia durante o festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão 132

Figura 21 - Corpos sensíveis durante a apresentação do Terno de Congo Vilão de Santa Efigênia 133

Figura 22 – Dançadores do Terno Vilão Santa Efigênia louvando no dia da Entrega da Coroa de Nossa Senhora do Rosário em Catalão. 134

Figura 23 - Apresentação durante a visita ao devoto de Nossa Senhora do Rosário ... 138

Figura 24 - Dançadores fazendo o passo deitado do Terno Vilão Santa Efigênia. 140

Figura 25 - Terno Vilão Santa Efigênia 141

Figura 26 - Dançadores-mirins e bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia 143

Figura 27 - Congadeiros mirins do Terno de Congo Vilão de Santa Efigênia 145

Figura 28 - Dançadores aguardando para se apresentarem na Entrega da Coroa..... 148
Figura 29 - Organização do grupo durante as apresentações do Terno Vilão Santa Efigênia 152
Figura 30 - Organização das bandeirinhas no Terno Vilão Santa Efigênia..... 153
Figura 31 - Organização dos dançadores no Terno Vilão Santa Efigênia..... 154
Figura 32 - Momento do palavriado no Terno Vilão Santa Efigênia 157
Figura 33 - Ressonâncias da africanidade no festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO 164
Figura 34 - Congadeiros-mirins no Terno Vilão Santa Efigênia..... 175
Figura 35 - Apresentação das bandeirinhas durante o festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO. 186
Figura 36 - Conhecimentos transmitidos nos saberes-fazeres dentro do Terno Vilão Santa Efigênia..... 187
Figura 37 - A circularidade do aprender-ensinar dentro do Terno Vilão Santa Efigênia. 188
Figura 38 - Maquete desenvolvida por alunas do sétimo ano do Ensino Fundamental II na rede estadual na cidade de Catalão/GO 194

Lista de Tabela

Tabela 1 - Levantamento das produções acadêmicas 33

Sumário

Introdução - Trajetos para (re)pensarmos, (re)conhecermos e (re)encontrarmos nas experiências 17

↷ Memórias de afetos: eu-mundo/mundo-eu 21

↷ Diálogos epistêmicos: (des)encontros entre saberes e não-saberes 23

↷ Encruzilhadas do Eu-Outros: trilhas metodológicas 32

Capítulo I - Pensamentos Decoloniais e Afro referenciais para pensar de outras formas 43

↷ Por que esse caminho? 43

1.1. Pensamentos decoloniais: entre olhares, pensamentos e conhecimentos 45

1.2. As Oralituras nas culturas amefricanas 58

1.3. Interrelação entre Educação e Congada/Congado 70

Capítulo II - A Congada em Catalão/GO: histórias contadas no alpendre 82

2.1. As Congadas em Goiás: história e formação 82

2.2. A Congada em Catalão: característica da congada catalana 95

2.3. Encontros com o Terno Vilão Santa Efigênia 112

Capítulo III - Lugares sensíveis: aprender com todo o corpo 125

3.1. Corpos sensíveis e escutas atentas: na Congada se aprende com todo o corpo. 125

3.2. Outreidade: na Congada se aprende com o outro 135

3.3. Modos de aprender-ensinar-aprender: na congada, o mestre é aprendiz e o aprendiz é mestre 144

Capítulo IV - [Re]pensando o ato de aprender: o que pode a escola aprender com a Congada? 161

4.1. Descolonizando o saber: o ato de aprender está na vida 162

4.2. (Re)pensando a prática educativa: a educação como experiência 174

4.3. Conteúdo vivo: aprender-ensinar-aprender pela prática 184

↷ As Congadas na escola: mais que conteúdo, uma proposta metodológica 191

Considerações Finais 198

Referências 204

Apêndices 218

Anexos 228

SALVE O ROSÁRIO!



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário - Catalão/GO, 2019.

O ROSÁRIO SALVE!

Introdução - Trajetos para (re)pensarmos, (re)conhecermos e (re)encontrarmos nas experiências

"A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade" (Freire, 1982, p. 24).

Foi na busca dessa expressividade proposta por Paulo Freire (1982) que me debrucei na continuidade de uma jornada de formação pessoal e intelectual. Foi um período em que muitos pensamentos duais se fizeram presentes em minha vida, por se tratar de um compromisso a longo prazo, por isso, necessitei ser resiliente diante das outras experiências que atravessaram o meu-eu.

É normal na vida humana sermos atravessado o tempo todo e das mais diversas formas, com algo intenso, mas esmorecido; árduo, porém atingível. E assim, no entrelugar do desajuíza-ajuíza, os momentos vão construindo diversas memórias, inclusive prazerosas, com a outreidade. Nesse atravessar, que vem do latim 'transversus' e significa transversal, constantemente me viro para aproximar do outro lado de alguma coisa da qual não tenho 'opinião formada' do que seja, até que nos encontremos pelo caminho.

O caminhar nessa jornada, por sua vez, perpassa pela interrelação entre educação e culturas[1], tendo a manifestação religiosa e cultural das congadas catalanas como meu lugar de reflexões críticas e sensíveis. Portanto, parto da concepção de que pertencemos a uma espécie na qual a socialização é imprescindível e a educação é sua chave central, o que nos propicia pensar nos múltiplos contextos em que ela é constituída nos espaços-tempos em vista de estarmos diante de processos de significação do mundo, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Dito isso, é necessário dizer que a educação é concebida, nesta tese, a partir da perspectiva freireana, como uma prática social que está em todos os espaços, sendo revivida por todas as pessoas que compõem os mais diversos grupos, ao passo que cada um com os outros vivenciam experiências que os reúnem (Freire, 2002). Destaco que nossa concepção de prática social decorre da ideia de que esta acontece em um espaço de experiências, sendo (re)construídas ao longo da vida. Assim sendo, como uma prática

[1] Utilizamos esse conceito com a terminação no plural por considerarmos a existência de diversas concepções de mundo, de sociedade e de indivíduos.

especificamente humana, exige que nos reconheçamos como sujeitos inacabados e condicionados nos diversos espaços-tempos.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 2002, p. 23).

É diante da consciência do meu inacabamento que me debruço sobre esse momento marcante em minha vida, sobretudo como intelectual em contato direto com as pessoas "reais", no sentido de estarem fora da Universidade[2], para ver e conviver com as diversidades de experiências e vivências e, principalmente, enfrentar os ditos saberes e não-saberes. Esse contato, ora escancara o "inacabamento", ora exige que eu tenha condições para estabelecer e dar continuidade a diálogos pautados em muita sensibilidade e, ao mesmo tempo, em um aprofundamento crítico, enquanto movo-me no mundo.

Nesse sentido, entendo que estar com a outreidade mobiliza-nos, primeiramente, a debruçar sobre as dimensões corporais do nosso próprio corpo. Eis, aqui estou, dando continuidade a uma jornada de introspecção e inserção em um novo lugar de desencontros epistêmicos e teóricos, enquanto me transformo nesse lugar.

Ao retomar memórias, lembro-me que, durante esse trajeto, de um lado, enfrentamos uma pandemia que até então não se pode determinar quanto tempo ainda é preciso conviver com os resquícios da doença Covid-19, ocasionada pelo contágio com o Coronavírus SARS-CoV-2. A princípio, vivemos a recomendação de uma quarentena, logo transfigurada em isolamento total[3], o que, para algumas pessoas, foram vários meses, para outras, anos de distanciamento social.

---

[2] Percebo que dentro da universidade vamos compondo grupos de pesquisa que se constituíram e se constituem por afinidades de pensamentos, linhas de pesquisas e de objetivos em relação à vida, com isso, vamos nos distanciando do diverso e do diferente, bem como da realidade que nos circunda, arrisco dizer que reelaboramos nossas "bolhas" sociais-acadêmicas.

[3] É importante destacar que a socialização, até meados do mês de março de 2020, para muitos de nós, sobretudo brasileiros, era sinônimo de prazer, lazer, descanso, felicidade, embora, dependendo do contexto, correspondia a momentos de diversos enfrentamentos com a outreidade. No entanto, considero que nos primeiros quinze meses dessa crise sanitária, houve uma ressignificação, em vista do medo do contato com o outro, já que muitos de nós não queria viver a triste experiência do contágio e suas diversas consequências.

Por outro lado, vi-me experienciando a encruzilhada epistêmica de ter que decidir quais os possíveis caminhos nesse emaranhado mundo dos conhecimentos cada vez mais amplos e em uma complexa fragmentação. Decisão complicada, desafiadora, desestabilizadora, porém necessária para a continuidade das minhas interpretações perante os saberes socioculturais. Em meio a tudo isso, muitas leituras foram realizadas, buscando dialogar com pesquisadores voltados para o campo da educação e dos contextos culturais. Dentre eles, aproximei mais de algumas reflexões advindas dos pensamentos da professora Marli André (2001, p. 54), por enfatizar que no âmbito das Ciências Humanas, especificamente na Educação,

> [...] ganham força os estudos chamados de "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Com o objetivo em dar continuidade às reflexões voltadas para as manifestações culturais e religiosas que acontecem em Goiás, numa perspectiva qualitativa, tendo como enfoque a pesquisa participante, inclinei-me para os estudos na área da Educação voltados para os processos educativos que acontecem em outros espaços formativos, neste caso, as congadas.

Primeiramente, pelo fato de ter me aproximado, durante as pesquisas de campo na época do mestrado[4], de maneira muito sensível, de pessoas que aprendem-ensinam rituais e compartilham diversos símbolos, tendo como referência a devoção ao Divino Pai Eterno, localizada na cidade de Panamá, em Goiás. O segundo fator que influenciou esse continuar reflexivo decorreu da experiência em residir, desde 2015, na cidade de Catalão, também em Goiás, local onde a manifestação da congada acontece dentro do contexto da Festa em devoção à Nossa Senhora do Rosário desde meados do ano de 1876. Há quase uma década tenho tido a oportunidade de conhecer um pouco sobre as histórias, os sons, as cores, as fardas, as músicas e as danças em devoção à Nossa Senhora do Rosário.

[4] Entre os anos de 2015 a 2017, no mestrado, dei continuidade às reflexões iniciadas na graduação. Nessa época, debrucei-me sobre a dissertação intitulada *Devoção ao Divino Pai Eterno*: territorialização do sagrado em Panamá (GO) (1918-2016), entregue ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER), na Universidade Estadual de Goiás, tendo a experiência religiosa dos devotos do Pai Eterno como problemática de pesquisa.

Destaco que essas experiências incitaram um processo de entendimento pautado nas interpretações de que os diversos saberes/conhecimentos são ensinados-aprendidos-[re]significados no contexto das manifestações religiosas e culturais. Com isso, despertou-me a necessidade de olhar mais atentamente para os processos educativos que acontecem fora das escolas, em virtude de configurar e reelaborar os sentidos, tanto para os sujeitos quanto para o grupo do qual fazem parte.

Portanto, pelo fato de a congada estar mais próxima do meu cotidiano e propiciar um maior anseio de aproximação, decidi que seria a escolha mais assertiva para o referido momento. Por isso, a congada em Catalão tornou-se lócus de observações e apreensões nesta tese de doutoramento em Educação. Por conseguinte, optamos[5] por um trilhar metodológico voltado para as perspectivas da Etnografia, daí, decidimos estar com o Terno Vilão Santa Efigênia, popularmente conhecido como Vilão Rosa. Primeiramente, por nos acolher assim que apresentamos nossa proposta de pesquisa. Segundo, porque até o presente momento, não identificamos pesquisas *in loco* sobre as especificidades desse terno/grupo.

A presente tese, portanto, tem como objetivo principal investigar os processos educativos que ocorrem dentro do Terno Vilão Santa Efigênia e que influenciam a permanência dessa tradição nos diversos espaços-tempos, a partir da problematização: qual a importância do corpo para os processos de aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais? Assente epistêmico-teoricamente nos pensamentos decoloniais, buscamos identificar suas práticas educativas pautadas em simbologias, rituais e significados que são compartilhados dentro do terno; compreender o contexto sócio-histórico das congadas em Catalão e do Terno Vilão Santa Efigênia; e demonstrar as possíveis contribuições dos processos educativos que acontecem dentro das congadas, para se repensar uma outra perspectiva de educação formal brasileira.

Após compartilhar algumas memórias sobre minhas experiências, destacando de onde vim e para onde pretendo percorrer no âmbito da pesquisa de doutoramento, afirmo que permaneci por um bom tempo na "[...] busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica" (André, 2001, p. 56). Para conseguir elaborar uma pergunta adequada, precisei dar tempo ao tempo, para ir reconhecendo as problemáticas que foram surgindo

[5] É importante destacar que, no decorrer da presente tese, quando for utilizado o verbo na 1ª pessoa do plural, ele está no sentido de que as percepções/interpretações/decisões foram construídas nos momentos de diálogos com o professor orientador desta pesquisa, neste caso, o Professor Doutor Narciso Larangeira.

gradativamente, a partir do processo de aproximação com os congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia. Para tanto, antes de destacar o trilhar metodológico, apresentaremos brevemente, no próximo subtópico, nossos diálogos epistêmicos.

↷ Memórias de afetos: eu-mundo/mundo-eu

Como não escolher a Educação se, em minha trajetória, mesmo diante de tantas contradições, eu sempre acreditei e acredito que pela educação podemos reconhecer diversas realidades? E assim cheguei em um processo seletivo de doutorado em Educação, em uma Instituição Federal de Ensino, tendo como referências minhas experiências como estudante e professora, e com minhas leituras mais densas voltadas para os saberes socioculturais.

No entanto, continuei cheia de receios por trilhar outras literaturas. Logo surgiu a principal indagação sobre o que fazer, visto que, na área da Educação, os temas e os referenciais também são diversos, assim como as abordagens metodológicas. Com a possibilidade de seguir tantos caminhos teóricos-metodológicos, foram necessários alguns momentos de introspecção, para 'conversar' comigo-mesma. Nesse olhar para dentro, retomei trajetos já trilhados, tendo como enfoque possíveis encontros de pensamentos, uma vez que não me sentia segura para iniciar uma jornada distante dos lugares que tanto me afetaram [afetam] positivamente no campo das pesquisas acadêmicas e que, inclusive, despertam com muita frequência experiências significativas em minha vida pessoal.

Para isso, era preciso dar continuidade aos estudos voltados para as manifestações culturais, porém, agora, integrada com o contexto da educação, sendo assim, considerei a possibilidade de interrelacionar educação e culturas, a fim de aprimorar as percepções do que havia trabalhado até então, e dedicar-me às questões que já me incomodavam com mais intensidade desde as conversas tidas entre uma xícara e outra de café, na cidade de Panamá-GO, durante a pesquisa de mestrado.

Dentre elas, uma determinada indagação, advinda de um senhor muito carismático, num alpendre, por volta das quinze horas, atravessou-me de uma forma muito singular, em vista de se ter estabelecido uma pausa na conversa por não saber como iniciar a 'resposta' para a seguinte problemática: "Por que as congadas não entram/dançam dentro da igreja do Pai Eterno como 'antigamente'?" (Diário de Campo, 2016).

Por muitos anos, essa pergunta me incomodou. Em virtude de até então não saber como compartilhar a informação de que esse distanciamento das congadas da Festa do Divino Pai Eterno fez parte dos processos doutrinários da Igreja Católica construídos historicamente. Para continuar aquele diálogo, requeria (e requer) muito conhecimento e sensibilidade. Ademais, naquele momento, eu não sabia como compartilhar a informação de que, "[...] sob a pressão de padres e vigários, em várias cidades brasileiras, as danças e cotejos de negros foram aos poucos afastados das igrejas e recusados pelo catolicismo oficial como rituais de valor religioso" (Brandão, 2004, p. 334). Tive 'sorte' de sermos interrompidos pelas memórias outras daqueles que estavam no alpendre conosco.

Essa pergunta, além de ficar registrada em minhas memórias, também ficou no meu diário de campo, realizado durante a pesquisa de mestrado (2015 a 2017). Como se não bastasse, em 2015, iniciei a experiência de residir na cidade de Catalão/GO, onde acontece, anualmente, a maior manifestação cultural e religiosa das congadas do estado de Goiás, bem como faz parte de uma das mais expressivas em nível nacional. A partir de então, tive a oportunidade de conhecer um pouco dos sons, das cores, das fardas, das músicas e das danças em devoção à Nossa Senhora do Rosário, que aconteceram entre os meses de setembro e outubro de 2016. Mas foi apenas em 2018 que tomei a decisão de seguir a jornada acadêmica na área da Educação e propor um projeto de pesquisa sobre essa temática.

Tendo ingressado nesse coletivo de educadores, o ano de 2019 foi dedicado, sobretudo, à parte disciplinar do curso e às demandas profissionais. Ressalto que foi um período muito desafiador, pois precisei conciliar o meu lugar de estudante em Uberlândia/MG e de professora em Catalão/GO, exigindo da minha pessoa muitos investimentos nos âmbitos físico, emocional e financeiro.

Acreditava que, em 2020, seria bem melhor, já que poderia realmente dedicar-me à pesquisa, mas, não foi bem isso que aconteceu, visto que, no Brasil, no mês de março, iniciamos as vivências dos distanciamentos sociais em virtude do SARS-CoV-2, que causa a doença Covid-19, sendo essa uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Foi nesse momento que minhas responsabilidades enquanto cidadã, professora e estudante de pós-graduação *strictu sensu* de uma universidade pública passaram a ser concentradas em um único espaço, minha casa, onde eu poderia estar 24 (vinte e quatro) horas por dia em maior segurança e, em consequência, poderia dedicar-me aos diversos

trabalhos impostos cotidianamente. No início, até achei que poderia ter um maior "controle" da situação, estando em meu espaço privado, contudo, com o passar dos dias, meses e ano(s), percebi que a situação era muito mais complexa do que imaginava.

O trabalho invadiu a minha casa, assim como a universidade, com as aulas remotas. Devido a isso, fui impossibilitada de traçar planejamentos até mesmo para um futuro breve, quando o assunto era um trabalho de campo numa perspectiva qualitativa que requer o contato com a outreidade, nesse caso: os congadeiros. Além disso, precisei acreditar que seria possível sobreviver a tantas crises emocionais advindas de um contexto maior, pautado em crise sanitária, política, social e econômica.

Foi preciso resistir para chegar até aqui! Porém, o fato de resistir e reexistir não significa que foi simples, pelo contrário, foi muito desafiador, em virtude de nosso tempo para reconstruir esta proposta de pesquisa ter sido afetado direta e indiretamente pelos contratempos vividos em função da pandemia, marcada pelo distanciamento social e pelo medo do outro (do contágio).

O 'esperançar' pelos dias, meses e até anos passarem, de certa forma, 'atrasaram' e dificultaram nossa aproximação com os congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia, e até mesmo no âmbito das literaturas. Fizemos o que foi possível diante da realidade vivida. Vale destacar que consideramos que não conseguimos aprofundar tanto como gostaríamos, mas inferimos que tivemos apreensões dos elementos fundamentais que configuram essa prática social a partir de práticas educativas.

Mas enfim, em meio a esse reexistir, chegamos até aqui e, nesta tese, as congadas são observadas como um espaço educativo, dentro da perspectiva de uma pesquisa participante e etnográfica, em viés um qualitativo, o que possibilitou que fossemos atravessados pelas reminiscências da cultura africana em contato com outras culturas, à medida que aproximávamos dos saberes socioculturais dos congadeiros que formam o Terno Vilão Santa Efigênia, na cidade de Catalão/GO, também conhecido como Terno Vilão Rosa.

↷ Diálogos epistêmicos: (des)encontros entre saberes e não-saberes

A presente tese, conforme ressaltado anteriormente, perpassa por um diálogo que interrelaciona educação e culturas, em que os saberes socioculturais estão diretamente interligados aos processos educativos que permeiam as diversas sociedades. Assim como

Mota Neto (2008), partimos de uma compreensão ampliada de educação, ao concebê-la como uma prática social de formação cultural e humana de sujeitos e grupos sociais. Dentro dessa perspectiva, a educação é entendida por estar em todos os espaços e ser vivida por todas as pessoas, por meio de ações e pensamentos que estabelecem saberes e práticas que reconstroem e reafirmam variadas concepções de mundo, de sociedade, de grupos e de sujeitos. Segundo Mota Neto (2008, p. 41) a educação, por esse viés, "[...] possibilita a sobrevivência e atualização de padrões culturais e a construção de identidades, por meio da transmissão de geração a geração de saberes, valores, normas de comportamento e linguagens culturais".

Em complemento, destacamos que as culturas são compreendidas, nesta pesquisa, pela concepção antropológica interpretativa[6], como processos de identificação coletiva e que precisam de práticas educativas para serem elaboradas e propagadas, ao passo que, gradativamente, demarcam as especificidades de cada grupo social. Ou seja, as culturas, por esse viés, são entendidas como uma teia de símbolos, "[...] uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos" (Brandão, 2017, p. 386).

E nessa teia de símbolos, temos a congada como uma das inúmeras possibilidades de reflexões dessa complexa trama de significados, que são construídos coletivamente, principalmente no território brasileiro. Nesse ínterim, congada ou congado[7], segundo Martins (1997, 2003), é uma manifestação cultural que se configura como um sistema religioso alterno, em vista das encruzilhadas promovidas pelos encontros e desencontros entre os elementos das culturas negro-africanas (origem banto), luso-espanholas (culturas europeias) e ameríndias, alicerçado em rituais e simbologias de estilo africano, pautado em devoções a certos santos católicos, sobretudo Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês.

---

[6] Em síntese, esta perspectiva tem como referência a interpretação simbólica, haja vista que essa vertente compreende que os significados são construídos socialmente (Geertz, 2008).

[7] Leda Martins refere-se a essa manifestação como Congado em seu livro intitulado "Afrografias da Memórias: o Reinado do Rosário no Jatobá", publicado em 1997, por ser dessa maneira que os congadeiros de Minas Gerai, especificamente em Jatobá, a denominam. Na presente tese, utilizamos a palavra Congada, em vista de ser nomeada e conhecida dessa forma na cidade de Catalão, no Estado de Goiás. O sentido é o mesmo que Leda Martins apresenta em suas reflexões ao abordar a textualidade oral afro-brasileira sobre os Reinos Negros e os Congados de Minas Gerais, na qual recriou a história da Irmandade de N. S. do Rosário do Jatobá.

De um lado, temos relatos e registros, tanto orais quanto escritos, que mapeiam a existência da congada nas terras brasileiras desde o século XVII, em Recife, e desde então, vivenciou sua transmigração para outras cidades, acompanhando o desenvolvimento socioeconômico do país (Katrib, 2004). Foi nesse processo de expansão que a congada chegou a Minas Gerais e, posteriormente, reterritorializa-se em várias cidades de Goiás, embora com o passar do tempo, obtenha maior representatividade no município de Catalão. Sendo assim, é nessa cidade que buscamos nos transformar, a partir de escutas atentas e observações sensíveis, perante suas práticas educativas de saberes socioculturais.

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa sobre uma das diversas manifestações da cultura popular em terras goianas, consideramos que é preciso superar o "daltonismo cultural" (Candau, 2016) para promovermos uma educação intercultural que reconheça e valorize as diferenças culturais presentes no contexto sócio-histórico do povo brasileiro. Bernardino Costa, Maldonado Torres e Grosfoguel (2020, p. 18) destacam que é preciso vivenciar "[...] um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que nos fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização de vida político-social".

É nesse processo de busca pela experiência de superação do daltonismo cultural e da desimperialização que a presente discussão se debruça sobre as práticas educativas que são (re)construídas em outros espaços educativos, nesse caso, na congada catalana. Esse espaço é considerado como lugar de promoção de saberes e que propicia o entendimento das interfaces da presença do povo negro na formação sócio-histórica do povo catalano, quiçá, do povo brasileiro. Aqui, temos o intuito de olhar e ver a congada como um fenômeno sociocultural que enaltece a identidade do povo afro-brasileiro e busca, incessantemente, manter suas tradições, suas memórias e suas ancestralidades nos espaços-tempos.

Partimos da premissa de que os congadeiros são reconhecidos como um coletivo que inter-relaciona a educação e as culturas em um processo de reafirmação das memórias socioculturais. Nessa tese, dedicamos compreender os processos educativos que ocorrem dentro do Terno Vilão Santa Efigênia, que compõe a Irmandade Nossa Senhora do Rosário, em Catalão/GO, e que forma a congada catalana, bem como propomos analisar as singularidades dessas práticas no processo educativo dos congadeiros.

Dentre as possibilidades de se elaborar as interpretações sobre a congada, vimo-nos mais próximos dos diálogos epistêmicos alicerçados nos pensamentos decoloniais,

pois essa perspectiva nos reconhece como pessoas constituídas por múltiplos saberes, os quais são reconstruídos ao longo da vida. Mas, para entender isso, precisamos assumir uma outra forma de olhar e interpretar esse eu, dentro do outro, à medida que partilhamos experiências, uma vez que, além de sermos capazes, ainda é preciso ampliar esse entendimento em prol de construirmos pensamentos críticos e reflexivos a partir de nossas histórias, sobretudo as locais.

Essa proposta de construção conjunta de saberes, práticas e teorias a partir de memórias e experiências (trans)locais reconhece a trajetória dos processos da colonialidade do poder, do saber e do ser que atravessam nossas interpretações e nossas formas de viver individual e socialmente. Ao mesmo tempo, é importante constatar e identificar as diversas maneiras de resistir e reexistir dos povos do sul: povos colonizados, desde o início do processo de colonização (Mignolo, 2007-2017; Quijano, 2010; Walsh, 2013-2019; Mota Neto, 2016; Oliveira, 2022).

Essa maneira de interpretação do mundo, pautada na impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha como lugares de produção de conhecimentos, promoveu os povos do hemisfério 'norte' como detentores do saber, por meio da colonização do poder e da subjetivação dos diversos povos, ocasionadas pelos processos de encobrimento das pluralidades socioculturais do outro lado da linha: os povos do hemisfério sul.

Segundo Ramos Jr (2020, p. 106), "a norteação, assim, é a manifestação do encobrimento - quando não a destruição - das epistemes ameríndias e amefricanas, também entendida como cegueira epistêmica". Assim, o 'nortear' se constituiu (constitui) como detentor dos conhecimentos universais, construindo uma variedade de dualidades, inclusive no campo sociocultural.

Essa dualização no processo para se compreender as sociedades configura, principalmente, o entendimento do que é e o que pode ser considerado conhecimento científico e seu papel na perspectiva eurocêntrica. "Desse modo, se todo conhecimento é uma forma de saber, nem todo saber pode ser considerado como conhecimento de natureza científica" (Albuquerque; Sousa, 2016, p. 233), em vista dos critérios que foram estabelecidos pela colonialidade do saber/conhecer.

Dessa forma, a partir do eurocentrismo, foram se construindo processos de distanciamento entre o entendimento de conhecimentos e saberes[8], propiciando assim a

[8] De acordo com Albuquerque e Sousa (2016, p. 232): "[...] importa destacar, nessa conceituação, que enquanto o dicionário identifica a palavra conhecimento à ciência, instrução e erudição, a palavra saber é associada à habilidade, sabedoria, experiência prática, incluindo, ainda, a própria palavra conhecimento.

elaboração de um imaginário que fragmenta e desvaloriza, ao mesmo tempo que invisibiliza, as outras formas de se conhecer e interpretar o mundo. Portanto, os saberes construídos e compartilhados nos espaços do cotidiano, gradativamente, foram sendo categorizados como senso comum, ora excluídos ora silenciados dos campos de reflexão da ciência moderna.

Outrossim, mesmo reconhecendo que o conhecimento tido como científico e o saber sejam inscritos em uma ordem cultural, admitimos que há certa redundância em falarmos de saberes socioculturais - posto que todo saber é cultural e social. Entretanto, utilizaremos essa ordem cultural "[...] como contraponto a uma perspectiva exclusivamente cognitiva, científica, erudita, formal ou escolar que a palavra conhecimento pode sugerir" (Albuquerque; Sousa, 2016, p. 233).

Além disso, é imprescindível que se intensifique o processo de descolonização dos pensamentos em prol de 'sulear' nossos diálogos epistêmicos, a fim de percebermos que juntos, nesse caso nós e todos que vieram antes de nós, sujeitos do Sul, primeiro é que somos produtores de diversos conhecimentos; posteriormente, compreenderemos que é preciso que sejam problematizados, principalmente por nós, sobreviventes nessa terra, tais diálogos. Para isso, inferimos que os pensamentos decoloniais podem nos ajudar nesse transcurso, em vista de assumir uma postura de enfrentamentos em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade de saberes e pensamentos 'outros'.

Em síntese, o conhecimento dito como científico, conforme citado anteriormente, enraizado em um padrão mundial eurocêntrico, tem como prioridade negar e invisibilizar as experiências, as histórias, os saberes e os conhecimentos dos povos do hemisfério sul. Não obstante, consideramos necessário debruçarmos sobre os enfrentamentos dos pensamentos decoloniais, sobretudo diante dos debates sobre o papel da colonialidade dos modos de existir, conhecer e agir, que configuram os elementos historicamente homogêneos desse paradigma dominante.

Para Freire (1987, p. 33), "somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'conivência' com o regime opressor [...]" (Freire, 1987, p. 33). Partindo desse pensamento "outro", busca-se manifestar em nós ações e movimentos que impulsionem esse descolonizar das estruturas e dos paradigmas

---

Cabe observador também, ainda que sutilmente, uma restrição do termo conhecimento ao âmbito do saber científico ou da erudição, enquanto a palavra saber remete ao domínio de um tipo de conhecimento que não se confunde com o científico ou erudito".

dominantes que fundamentaram o conhecimento universal do Ocidente e que, desde o processo de colonização territorial, configuram as nossas interpretações sobre nós e nosso povo.

Diante dessa perspectiva, na presente tese, a decolonialidade é concebida como uma forma de se "[...] trabalhar para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado" (Walsh, 2019, p. 15). Por isso, surgiu como um projeto político-acadêmico que busca questionar e superar as mais diversas formas de opressão advindas da colonização e, posteriormente, da modernidade/colonialidade (Quijano, 2010; Mota Neto, 2016; Oliveira, 2022).

Por meio desse diálogo epistêmico, ao mesmo tempo em que o outro está dentro de nós e vice-versa, juntos podemos reconstruir outras visões de mundo e, principalmente, superar essa colonialidade do ser, do saber e do poder que, desde o período da colonização, são impostas aos amefricanos. Embora exija de nós um permanente esforço de reflexão para não distanciarmos desse pensamento outro, essa concepção considera as subjetividades como lugares de reflexões, mas, para isso, é preciso que sejamos capazes de percebê-las de maneiras sensíveis e atentas nas suas heterogêneas formas de expressões.

De acordo com Portelli (1996, p. 62), "[...] se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós pelas memórias e pelas fontes orais", visto que é nos entrelugares da subjetividade individual e das subjetividades coletivas que as pessoas se educam. Assim sendo, assente nos pensamentos decoloniais, objetivamos dialogar com os congadeiros, e não pesquisar sobre eles, em vista de os reconhecermos como sujeitos que constantemente reconstroem, por meio de práticas educativas, à medida que reelaboram diversos saberes nos espaços-tempos.

Por estarmos diante das culturas afro-brasileiras e de seus processos de subjetividades, compartilhamos das perspectivas da Leda Martins (1997, p. 25), ao enfatizar que é na complexidade da textualidade oral e na oralitura da memória que "os rizomas ágrafos africanos" se enraizaram nas Américas. À vista disso, teremos também como enfoque em nossas percepções o entendimento de Larrosa Bondía (2002, 2010), a partir de experiências e das oralituras segundo Martins (1997, 2003), mediante diálogo com os congadeiros, para aproximarmos de suas experiências.

Nesse viés, esse caminho epistêmico-teórico é visto como uma das possibilidades para se reconhecer outros espaços de saber como lugares que se constituem por meio de

experiências/subjetividades. Destacamos ainda que essa dimensão epistemológica outra ao conceito de espaços educativos nos propicia repensar os lugares de poder no campo de pesquisas voltadas para a área de Educação, bem como refletir sobre uma outra perspectiva de educação formal brasileira.

Por meio de um sucinto levantamento realizado entre fevereiro de 2020 e março de 2021 aos bancos de dados das principais universidades[9] que circundam a cidade de Catalão/GO, identificamos e compartilhamos com Oliveira *et al*.[10] (2009) que ainda é possível destacar que a grande maioria das pesquisas na área da Educação, dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, perpassam os lugares que entendemos de poder pelas categorias teóricas[11] seguintes: educação-escolar, educação não formal e educação informal, tendo as escolas de diferentes níveis de ensino como lugares de observações e de pesquisas.

Em síntese, entendemos que os espaços formais e os outros espaços educativos sejam lugares de intensos, necessários e urgentes debates em prol da materialização de uma educação, isto é, espaços que realmente consigam garantir qualidade em todos os níveis e modalidades de educação e de ensino. Ainda assim, percebemos que há pouco diálogo com outras práticas educativas que acontecem, especialmente, nas ruas e em manifestações culturais. Esse questionamento decorre do fato de inferirmos que esses lugares participam da formação do sujeito de maneira integral. Ou seja, circundam a escola e estão direta e indiretamente fazendo parte do contexto dos sujeitos que compõem o espaço escolar formal.

Além disso, é nesse transcender à escola que podemos identificar ações e comportamentos que podem contribuir para se repensar uma outra perspectiva de educação/escola/ensino/estudantes/professores. Ademais, consideramos que "[...] mesmo que teoricamente aprofundadas, essas categorias (formal; não-formal e informal) partiam da negação e não davam conta de examinar as práticas sociais, como tal, em suas especificidades" (Oliveira *et al*., 2009, p. 2). Esse silenciamento e/ou até mesmo negação

---

[9] Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Catalão (UFCat).

[10] Nesse levantamento, identificamos que já existem pesquisas, sobretudo na área da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), examinando a consistência de se propor as categorias de "práticas sociais" e "processos educativos"' na área da Educação, ao mesmo tempo em que se produzem conhecimentos partindo dessas categorias.

[11] Libâneo (2001) afirma que em várias esferas da prática social, por meio das modalidades da educação (informais, não-formais e formais), são ampliadas a produção e a disseminação de saberes e modos de ação, levando às práticas pedagógica.

desses outros espaços ditos como educativos/formativos é compreendido como uma das inúmeras maneiras de exclusão vividas por sujeitos considerados detentores de saberes socioculturais.

De um lado, entendemos que há certo distanciamento/exclusão desses outros espaços que consideramos formativos nos campos de pesquisa por não se 'encaixarem' dentro das categorias citadas acima, promovendo, em muitas circunstâncias, sentimentos de angústias e inseguranças epistêmicas-teóricas quando decidimos transgredir os campos de pesquisa para fora do ambiente educativo formal. Por outro lado, mobiliza ampliarmos as discussões pautadas nos pensamentos decoloniais para repensarmos essa colonialidade de saber/conhecer ainda presente nas universidades, visto que estamos diante de uma dimensão cognitiva que

> [...] não está alicerçada nos bancos da escola ou dos livros, mas de um outro tipo de inteligência: uma inteligência sutil, cheia de nuanças, de descobertas iminentes, uma inteligência leve e viva que se revela sem se dar a ver, em suma, *uma inteligência bem comum* (Albuquerque; Sousa, 2016, p. 234).

É nessa interpretação que os saberes socioculturais se tornam essenciais para a nossa percepção ampliada de educação, por compreendemos que a escola é um dos diversos lugares onde ela acontece, assim como existem outras práticas de ensinar-aprender pautadas em "uma inteligência bem comum" dentro das sociedades. Brandão (1981, p. 7) ressalta que:

> A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e 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 [...].

Com o propósito de ampliar essa perspectiva, Brandão e Fagundes (2016, p. 10) debruçam sobre essas reflexões a partir da Educação Popular[12] para pensar os momentos de trocas de experiências no processo de "aprender e ensinar o que se sabe, através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando". Ainda enfatizam que os "ritos são aulas de codificação da vida social e da recriação, através dos símbolos que se dança,

[12] De acordo com Mota Neto (2008, p. 62): "No domínio da Educação Popular, na perspectiva freiriana, podemos observar a existência de um conjunto de referências epistemológicas que concebem uma determinada forma de conceber a educação, dimensionando a relação entre diferentes saberes, a valorização da cultura popular e do conhecimento experiencial como questões centrais".

canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos" (Brandão e Fagundes, 2016, p. 11).

Outrossim, inferimos que as realidades socioculturais são produções humanas e, para compreendê-las, primeiramente, é preciso dialogar com os sujeitos que as experienciam, identificando suas subjetividades. Sendo assim, partirmos para as interpretações dos processos de aprender-ensinar-aprender em contextos de práticas sociais, nesse caso, a congada catalana. É no entrelugar de suas experiências e de suas corporeidades que temos o intuito de interpretar como os processos educativos se reorganizam em prol da permanência e da sua valorização sociocultural, bem como buscamos reconhecer esse saber outro que foi por tanto tempo silenciado pelo paradigma eurocêntrico. Os congadeiros, são compreendidos como sujeitos sócio-históricos por construírem e ressignificarem seus saberes a partir do convívio com o grupo e/ou grupos (ternos) em outros espaços educativos, a saber, na sede do terno e demais lugares de encontros.

Esses espaços são concebidos como locais que promovem práticas socioculturais, ali, os saberes são compartilhados de geração em geração, elaborando as subjetividades dos seus participantes, embora reconheçamos que essas práticas são (re)significadas nos espaços-tempos. A congada em Catalão é constituída por momentos de aprender-ensinar-aprender decorrentes dos encontros e desencontros, das experiências e das oralituras (Martins, 1997), sendo elas consideradas essenciais para a promoção e a valorização da cultura negra.

É importante destacar que Martins (1997, 2003), ao desenvolver o uso do termo oralitura, destaca que nas performances da oralidade se grafam as memórias tanto na voz quanto no corpo, promovendo a ideia de memória escrita no gesto. Segundo Martins (2003, p. 77):

> A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção do termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhado ainda no termo seu valor de leitura, rasura da linguagem, alteração significante, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas.

Compreendemos que as ressignificações fazem parte da práxis cotidiana dos seres humanos, ao passo que esses mesmos sujeitos, de maneira individual e coletiva, conseguem promover contextos de reatualização de símbolos e rituais mitopoéticos

pautados em perspectivas de fluidez. Dessa forma, consideramos necessário debruçar sobre as congadas não só como um espaço educativo, mas também como um lugar que se constitui a partir de práticas singulares, visto que dentro do próprio contexto dessa manifestação cada grupo/terno possui elementos que ora lhes singularizam, ora lhes aproximam.

Por fim, é nesse lugar de práticas sociais e processos educativos que as experiências, as oralituras e as corporeidades serão os caminhos que propiciam a aproximação com a congada na perspectiva dos pensamentos decoloniais, permitindo olharmos de maneira sensível as interrelações entre as culturas e as múltiplas formas de se (e nos) educar dentro dos grupos aos quais se integram socialmente. Nesse caso, buscamos com olhares sensíveis e escutas atentas apreender as particularidades das congadas em Catalão, tendo como *in loco* o Terno conhecido como Vilão Rosa.

↷ Encruzilhadas do Eu-Outros: trilhas metodológicas

O ser humano, conforme destacado anteriormente, é compreendido como um ser social e histórico que, ao viver processos de condicionamentos pelos diversos contextos, constantemente reelabora suas realidades sociais. Nesse viés, tanto essas realidades quanto a educação são construídas pelas múltiplas significações e representações de suas intencionalidades, e é daí que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância (Ghedin; Franco, 2011).

É mediante esse processo dialético que fomos elaborando nosso problema de pesquisa, advindo de aproximações e distanciamentos com outras que abordaram a temática congada em Catalão. Por se tratar de uma expressiva manifestação religiosa e cultural em Goiás, diversos estudos foram produzidos nas primeiras duas décadas do século XXI. Dessa forma, foi necessário estabelecer critérios para realizarmos um sucinto levantamento temático, em vista da intensidade de publicações.

Para elaborarmos a Tabela 1 abaixo, partimos de uma busca nos bancos de dados *online* das principais universidades que circundam a cidade de Catalão/GO, realizada entre o mês de fevereiro de 2020 e o mês de março de 2021, tendo como referências as expressões: “congadas”; “Nossa Senhora do Rosário” e “Catalão-Goiás”. Em um segundo momento, debruçamos sobre os mesmos termos, mas em uma perspectiva mais abrangente, ou seja, que nos permitisse identificar pesquisas assim no âmbito nacional.

Com isso, identificamos algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado nos Bancos de Dados de Teses e Dissertações [BDTD] de várias universidades, sobretudo de Instituições Públicas Federais, além de constatarmos alguns livros publicados no âmbito das Ciências Humanas, tendo enfoque nos cursos de Geografia, História, Letras, Ciências Sociais e Educação. No entanto, demos ênfase às pesquisas realizadas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em virtude da aproximação de pesquisadoras e pesquisadores em vários campos de reflexões com as congadas que acontecem na região do Sudeste Goiano e do Triângulo Mineiro.

Tabela 1 - Levantamento das produções acadêmicas

Instituição	Descrição	Autor	Título	Ano
UFG	Livro	Carlos Rodrigues Brandão	A Festa do Santo de Preto	1985
UFG	Dissertação	Maria Helena Paula	Cantigas das Congadas de Catalão - aspectos linguísticos e identidade cultural	2000
PUC/GO	Dissertação	Flávio Arcanjo	O Rufar das Caixas: sincretismo e identidade negra em Catalão através das Congadas	2003
UFG/UNICAMP	Dissertação	Patrícia do Prado	Congada, corpo e cultura na 125ª Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão - GO	2003
UFU	Dissertação	Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	Nos mistérios do Rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário Catalão - GO (1936-2003)	2004
	Livro	Robson Macedo	Congada de Catalão	2007
	Livro	Robson Macedo	Congada de Catalão: tradição com muita música e batuque	2007
UFG	Dissertação	Ana Paula Costa Rodrigues	Corporeidade, cultura e territorialidade negras: a Congada em Catalão - Goiás	2008
	Livro	Luiz Carlos do Carmo; Marcelo Rodrigues Mendonça	As congadas de Catalão. As relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária	2008
UNB	Tese	Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	Foi Assim que me contaram: recriação dos sentidos sagrados e profanos do Congado na Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário (Catalão - GO - 1940-2003)	2009
	Artigo	Marise Vicente de	Relações de Gênero na Congada de Catalão - GO	2009

		Paula; Alex Ratts		
USP	Tese	Carmem Lúcia Costa	Cultura, Religiosidade e Comércio na Cidade: a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão - Goiás	2010
UFG	Tese	Marise Vicente de Paula	Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário: mulheres e identidade de gênero na congada de Catalão (GO)	2010
UFG	Tese	João Guilherme da Trindade Curado	Lagolândia - paisagens de festa e de fé: uma comunidade percebida pelas festividades	2011
UFG	Dissertação	José Luiz Vaz de Sousa	Pobres garimpeiros de riqueza: a geografia dos diamantes em Três Ranchos, Goiás	2012
UFCat	Dissertação	Adriana de Oliveira Freitas	Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	2013
UFCat	Dissertação	Rosemeire de Sousa Pinheiro Taveira Silva	Um estudo das expressões lexicalizadas na obra pium, de Eli Brasiliense	2013
UFG	Tese	Lucineide Mendes Pires e Silva	Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia	2013
UFG	Tese	Lisa Valéria Vieira Torres	Inovação e conservação do português moderno nas variedades brasileira e lusitana	2013
UFCat	Dissertação	Andrea Del Larovere	Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos	2014
	Site	Dançadores se preparam para a tradicional Congada de Catalão, GO	http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/08/dancadores-se-preparam-para-tradicional-congada-de-catalao-go.html	2014
UFCat	Dissertação	Gabriela Guimarães Jeronimo	As grimpas lexicais e seus diamantes linguísticos: o vocabulário do garimpo de diamantes no município de Três Ranchos-Goiás (1944-1981)	2014
	TCC	Wellington dos Reis Nascimento	O discurso e o sujeito na congada de Catalão: uma análise das transformações das cantigas religiosas	2014
	Artigo	Carmem Lúcia Costa; Marli José Tavares	O trabalho feminino nos ternos de Congo da Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão (GO): persistências e resistências ao patriarcado	2015

UFCat	Dissertação	Marli José Tavares Netto	Trabalho, fé e patriarcado: as mulheres na produção socioespacial das congadas de Catalão (GO)	2015
UFCat	Dissertação	Dóbia Pereira dos Santos Nascimento	Terço cantado da comunidade Tambioco em Catalão - GO: um estudo do continuum entre oralidade e escrita	2015
UFCat	Dissertação	Jozimar Luciovanio Bernardo	Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre o catolicismo popular na comunidade São Domingos, Catalão - GO	2015
PUC/GO	Dissertação	Sandra Inácio da Silva	A congada em Pires do Rio e Catalão: uma manifestação cultural	2016
UFCat	Dissertação	Cleber de Sousa Carvalho	Tradições em movimento no Terno de Congo Verde e Preto	2016
UFCat	Dissertação	Janaina Faleiro Lucas Mesquita	Sob as contas do rosário: objetos e lugares da Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão, Goiás	2016
UFCat	Dissertação	Cássio Ribeiro Manoel	Relações Linguístico-Históricas no Mito do Achamento da Santa do Rosário nas Congadas de Catalão - GO	2017
	Revista	Revista O Congado	https://issuu.com/jameskalel/docs/revista_o_congado_2017_web_final	2017
UFCat	Dissertação	Wellington dos Reis Nascimento	Da Congada Catalana do Catupé Amarelo no Facebook: uma análise dialógica do enunciado verbovocovisual	2017
UFCat	Dissertação	Daniane Moreira Manoel	Congadas: leituras e possibilidades educativas a partir das narrativas de professores congadeiros de Catalão - GO	2018
UFCat	Dissertação	Cleider Antonio da Fonseca	Negros nos grupos escolares em Catalão/GO (1923-1971)	2018
UFCat	Dissertação	Gioavanna Diniz dos Santos	Sujeito e autoria no discurso jornalístico de O Popular sobre as Congadas	2019
	Livro	Lucas Machado	A Fé em Tempos de Pandemia - Congadas (Biênio 2019-2020)	2021
	Artigo	Ana Karina Rocha de Oliveira; Archimedes Ribas Amazonas; Rita de Cássia Silva Doria	Entre o samba de Roda do Recôncavo da Bahia e a Congada do Centro-Oeste: Dois momentos da preservação do patrimônio imaterial brasileiro	

	Site	Maysa Abrão	www.maysabrao.com.br	

Fonte: Organização da Autora, 2022.

Diante dessa amplitude, recorremos, como novo critério, àqueles que estivessem mais próximos dos nossos objetivos. Portanto, optamos dialogar com pesquisas desenvolvidas por sujeitos que vivenciam os processos educativos, sendo eles, na presente tese, denominados como congadeiros-pesquisadores. Além disso, optamos por dissertações e teses de pesquisadores que já exerceram ou que ainda exercem práticas educativas dentro de universidades.

Assim, iniciamos nossas reflexões com o professor e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão[13], pelo fato de ter desenvolvido várias pesquisas/obras, sobretudo voltadas para a área da Educação e da Antropologia. Desde a minha época de TECCER, ou seja, do mestrado, Brandão se fez presente em minha formação epistêmica, sedimentando um melhor entendimento sobre as singularidades dos rituais religiosos do catolicismo popular em Goiás. Foi naquele período que conheci um pouco de suas pesquisas sobre as congadas em Catalão, realizadas na década de 1970, embora tenha sido publicado seu primeiro livro sobre o assunto somente em 1985, cujo título é A festa do Santo Preto, no qual procurou:

> [...] descrever a Festa e a Congada; explicar quem são, o que fazem, como trocam entre si relações significativas de serviço simbólico e social, e como produzem e contornam os conflitos, gerados por suas próprias atuações na Festa e na Congada, os dançantes, os reis, os capitães, o general e o comando da diretoria da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário; finalmente, procurei deixar ao cuidado dos praticantes da Congada a sua própria explicação (Brandão, 1985, p. 74).

A professora Maria Helena de Paula também nos ajuda a compreender as congadas catalanas com sua pesquisa de mestrado intitulada Cantigas das Congadas de Catalão - aspectos linguísticos e identidade cultural, defendida em 2000. Atualmente, ela atua como docente[14] na Universidade Federal de Catalão, onde tem desenvolvido atividades de

[13] Essa pesquisa sobre as Congadas de Catalão foi feita e o relatório redigido enquanto era professor da Universidade Federal de Goiás e pesquisador do Museu Antropológico da mesma Universidade. Segundo Brandão (1940-2023), sua "carreira universitária" se deu por uma longa jornada, até torna-se um professor livre-docente em antropologia simbólica, da Universidade Estadual de Campinas, onde, até o presente momento, está como professor colaborador. Para ver mais, acesse o site: https://apartilhadavida.com.br.

[14] "É professora da UFG desde 1998, atuando na graduação em ensino, pesquisa e extensão e na pós-graduação como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. É líder da Rede Goiana de Pesquisa e Estudos em 'Linguagem, Memória e Cultura' da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e consultora ad hoc da FAPEG, CAPES, CNPq e INEP/MEC". Para ver mais, acesse o link: https://www.escavador.com/sobre/7747859/maria-helena-de-paula.

ensino, pesquisa, extensão e cultura na área de africanidades/afrobrasilidades, inclusive com projeto financiado sobre as memórias da escravidão negra em Goiás, bem como exerce atividades de orientações de pesquisa de graduação e pós-graduação.

Já o professor Cairo Mohamad Ibrahim Katrib[15] atua na Universidade Federal de Uberlândia, mas, desde a graduação, tem como lócus de investigação a cidade de Catalão, porém, é a partir do mestrado que se intensifica seu olhar para o contexto das congadas catalanas. A dissertação intitulada Nos mistérios do rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário (Catalão-GO: 1936-2003), defendida em 2004, debruçou sobre a temática festa, dentro da dinâmica da cultura popular. No doutorado, defendeu a tese FOI ASSIM QUE ME CONTARAM: recriação dos sentidos do sagrado e do profano no congado na festa de Nossa Senhora do Rosário (2009), buscando

> [...] analisar como essa prática cultural foi sendo recriada no cotidiano dos congadeiros para continuar existindo e persistindo até os dias de hoje como parte fundante da cultura do município, sendo uma das maiores comemorações de cunho festivo-devocional do interior do país. Nele, a partir do uso da memória e da oralidade, procuro recompor as histórias vividas, sentidas, os pertencimentos, as rupturas, os valores e todos os significados sagrados e profanos partilhados, principalmente pelas famílias congadeiras que mantêm viva a prática do Congado como sinônimo de vida, de fé e de festa (Katrib, 2009, p. 7)

A professora Carmem Lúcia Costa[16] também faz parte do grupo de docentes em nível superior e, atualmente, atua na Universidade Federal de Catalão. Em 2010, defendeu sua tese de doutorado intitulada Cultura, Religiosidade e Comércio na Cidade: a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão - Goiás, tendo como finalidade "analisar a festa [...] no contexto atual de globalização que promove uma revisão de valores e

---

[15] Atualmente é docente no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, além de estar como vice coordenador do laboratório de vídeo documentário e Cultura Popular - DOCPOP do Instituto de História de Uberlândia e Coordenador do POEMIS - Centro de Estudo e Pesquisas em Políticas Públicas, Cultura Popular, Educação e Migrações da FACIP-UFU. Pesquisador em cultura e religiosidade afro-brasileira. Para mais informações, acesse o link: http://www.edufu.ufu.br/autores/cairo-mohamad-ibrahim-katrib.

[16] "Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, Geografia e Educação, Geografia, Gênero, Trabalho e movimentos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade/ urbano, cidades/ festas, gênero/ educação, gênero e movimentos sociais, direitos humanos e interseccionalidades. Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Catalão. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos - UFG/Goiânia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diálogos - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Trabalho e Cultura". Para mais informações, acesse o link: https://www.escavador.com/sobre/7058316/carmem-lucia-costa.

costumes com o objetivo de programar para o consumo dentro dos novos moldes de produção e organização do trabalho" (Costa, 2010, p. 28).

Temos ainda o livro Congada de Catalão, escrito pelo jornalista Robson Macedo, publicado em 2007. Suas reflexões são importantes para esta pesquisa de doutorado em virtude de o autor se declarar participante das congadas em Catalão e manifestar vínculo desde o seu nascimento. No prefácio do livro, nomeado como "Eu e a Congada", Macedo (2007, p. 6), compreendido por nós como congadeiro-pesquisador, ressalta que:

> [...] narrar uma festa afro-brasileira tradicional e rica em detalhes não se faz em poucos dias, mesmo com muita disposição para acompanhar as celebrações religiosas e os ternos de congo pelas ruas de Catalão. Para um congadeiro, como eu, não há palavras para explicar a batida de uma caixa no primeiro ensaio em pleno calor de agosto; o acompanhamento da confecção da farda que será usada durante a festa; o agradecimento a Nossa Senhora do Rosário, por meio de orações, por estar ali mais um ano cumprindo a promessa feita ainda no nascimento; a alegria de ver outros brincadores uniformizados; e o vazio de perceber que aquele momento tão esperado de sair às ruas vestido a caráter e com o instrumento passou numa fração de segundo.

As produções acadêmicas [dissertação ou tese] de congadeiros-pesquisadores que identificamos estão presentes somente na segunda década do século XXI, dentre elas se destacam: a dissertação do Professor Cássio Ribeiro Manoel[17], defendida em 2017, com o título Relações Linguístico-Históricas no Mito do Achamento da Santa do Rosário nas Congadas de Catalão-GO, em que o autor "[...] buscou compreender como o mito do achamento da Santa do Rosário constitui as Congadas de Catalão em sua reafirmação nos rituais e festejos anuais da Festa de Nossa Senhora do Rosário nesta cidade, a partir de estudos de Brandão (1985)" (Ribeiro Manoel, 2017, p. 11); e a dissertação da Professora Daniane Moreira Manoel[18], em 2018, intitulada Congadas: leituras e possibilidades educativas a partir das narrativas de professores congadeiros de Catalão-GO, cujo "[...] objetivo primário foi compreender a congada catalana, os desafios e possibilidades para que sejam trabalhados nas escolas do município segundo a perspectiva de professores congadeiros" (Moreira Manoel, 2018, p. 8).

---

[17] "É professor de Língua Portuguesa na rede particular de Ensino. É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, na Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, sobre orientação da professora doutora Maria Helena Paula". Para mais informações, acesse o link: https://www.escavador.com/sobre/7728406/cassio-ribeiro-manoel.

[18] É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás Regional Catalão.

Portanto, compreendemos que esses interlocutores (Brandão, 1985; Paula, 2000; Katrib, 2004-2009; Costa, 2010; Macedo, 2007; Ribeiro Manoel, 2017; Moreira Manoel, 2018) tendem a contribuir para a presente tese no processo de investigação e de apreensão das práticas educativas dentro das congadas de Catalão, especificamente, para nossas interpretações no contexto do Terno Vilão Santa Efigênia.

Ademais, compreendemos que suas interpretações propiciaram em nós um olhar mais atento e uma escuta mais sensível das singularidades e das contradições que teremos contato nesse processo de estar junto de histórias e memórias dos congadeiros. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 63), os discursos e as falas "precisam ser examinados com base na simbologia, nas metáforas, nas entrelinhas e requerem uma busca de sentido, análises de conteúdo e análise do discurso".

Investigar os processos educativos na congada em Catalão, especificamente no Terno Vilão Santa Efigênia, popularmente conhecido como Vilão Rosa, assente nos pensamentos decoloniais, exige caminhos metodológicos que possibilitem o estar com os congadeiros. Nesse sentido, consideramos a pesquisa qualitativa (Flick, 2009) com abordagem etnográfica (Angrosino, 2009; Ghedin; Franco, 2011) como a mais coerente para esses momentos de (des)encontros, uma vez que estamos lidando com aqueles que, historicamente, foram silenciados, nesse caso, estamos evidenciando a história do povo negro no cerrado goiano.

É necessário destacar que quando utilizo o prefixo (des), refiro-me à relação de nos encontramos nos processos de aprender-ensinar-aprender na congada, o que também enaltece nossas diferenças. Falo de um lugar e de um contexto que, eu, a pesquisadora deste estudo, mulher branca, até meados de 2015, não tinha nenhuma aproximação com a presente manifestação, a não ser por assistir alguns 'recortes' das apresentações, anualmente, durante a festa do Rosário, pelo programa de televisão local e por leituras acadêmicas sobre esse festejo.

Ao retomar a discussão sobre a etnografia, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 180), esse trabalho "está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de 'treinar' o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, com uma identidade que é a sua e dos outros ao mesmo tempo [...]". É nesse processo de perceber e ser percebido pelo outro que nos debruçamos sobre uma realidade bem particular e específica, em prol de uma "descrição densa" (Geertz, 2008), neste caso, dos processos educativos dentro do Terno Vilão Santa Efigênia.

Partimos da premissa de que a ação dos sujeitos em dado contexto é marcada por significados e sentidos que podem ser compartilhados, desde que seja estabelecida uma relação de confiança entre eu-outros e vice-versa. Por isso, inferimos que esse trilhar metodológico nos possibilita descrever, compreender e interpretar essa prática educativa que fundamenta a manifestação cultural da congada. Também nesse contexto, entendemos que o trabalho de campo se faz necessário quando se tem uma perspectiva etnográfica, principalmente quando o objetivo primordial é identificar os processos educativos dentro do terno. Para tanto, recorremos às técnicas da "observação participante", por considerarmos que "existem realidades múltiplas, holísticas, socialmente construídas. Cada realidade forma um todo que não pode ser compreendido se isolado do contexto" (Ghedin; Franco, 2011, p. 187).

A interação social com os congadeiros nos aproxima de sua realidade, ao passo que mergulhamos em sua cultura e adentramos aos saberes socioculturais das culturas negras pautadas no catolicismo popular. Outrossim, em nosso trabalho de campo, buscamos dados a partir de entrevistas semiestruturadas e qualitativas (diálogos), gravadas em áudios, transcritas e arquivadas em banco de dados, contando ainda com o diário de campo para anotação das múltiplas observações e percepções com a outreidade.

As fotografias e os vídeos selecionados, aliás 'congelados', foram materializados tanto pela pesquisadora quanto pelos congadeiros e outras pessoas, principalmente fotógrafos locais, ou seja, foram feitos coletivamente. Dessa forma, a Análise por Triangulação de Métodos[19] se faz necessária para as reflexões críticas e sensíveis desse denso trabalho de campo.

Deve-se considerar que nossos procedimentos de levantamento dos dados decorreram da perspectiva de observação da dinâmica do Terno Vilão Santa Efigênia, buscando estar com eles na sede do terno e em outros espaços que se encontraram entre os meses de abril e junho de 2023, localizados na cidade de Catalão/GO. Além disso, nossas observações perpassam por suas postagens em redes sociais, levando em consideração as imagens e os vídeos compartilhados ali, sobretudo, de suas apresentações durante a festa em devoção à Nossa Senhora do Rosário.

Foi por meio de conversas com os congadeiros (acima de vinte anos de idade) que frequentam cotidianamente a sede do terno que fomos construindo nossas percepções

[19] Para analisarmos essas fontes, debruçamos sobre a triangulação dos dados, em virtude de irmos ao encontro das ideias de Robert Yin (2016), de que essa convergência aumentará a credibilidade e a confiabilidade do estudo.

sobre seus processos educativos nessa prática social. Durante o período supracitado, dialogamos com algumas pessoas, desde as bandeirinhas até aqueles que salvaguardam memórias da fundação do grupo em Catalão.

No mais, além da observação das atividades realizadas pelo terno, também foram analisados documentos internos, tais como atas, documentos de fundação, entre outros. A partir de tudo isso, em relação ao trabalho campo, reconhecemos que a interação social com os congadeiros nos aproximou de sua realidade e nos permitiu adentrar em saberes socioculturais, os quais estão vinculados às culturas negras e ao catolicismo popular.

Vale destacar que 8 (oito) participantes do Terno Vilão Santa Efigênia aceitaram o convite para compartilharem suas experiências, memórias e saberes congadeiros. Durante as entrevistas, levamos em consideração os objetivos da presente tese, pautando-nos em identificar e analisar os processos educativos dentro do terno. Além do mais, seguimos as orientações do Comitê de Ética, de modo que mantivemos o anonimato desses sujeitos, os quais receberam nomes fictícios, a fim de garantir sua integridade.

Em síntese, no processo de identificar e compreender como esses saberes são aprendidos-ensinados-aprendidos, foi preciso participar de alguns encontros com os integrantes do terno. Estive, portanto, em algumas reuniões, ensaios, apresentações e demais ocasiões que antecedem o momento ápice tão esperado pelos congadeiros, que é a concretização da festa de Nossa Senhora do Rosário. Logo, foi nas sutilezas do cotidiano que fomos nos familiarizando como, coletivamente, o grupo vai se dinamizando, a fim de manter suas memórias e histórias dentro das congadas.

Além da coleta de dados, outro momento essencial para as análises foram as transcrições das entrevistas semiestruturadas, pois, além de densa, é também uma atividade minuciosa. Por isso, elas foram organizadas por categorias, para nos ajudar a ter uma melhor percepção de suas práticas/aproximações/singularidades. A partir daí, sistematizamos da seguinte forma: mito fundador, fundação do terno, memórias particulares e coletivas, símbolos e rituais, musicalidades, cultura popular, religiosidade.

Ao arquivar os dados e verificar as fontes, tanto do que já estava posto como do que foi construído coletivamente ao longo da pesquisa, percebemos que não seria possível utilizar todas as informações coletadas nas análises aqui realizadas. Ainda assim, todos os dados evidenciam que as memórias e as histórias dos participantes são essenciais para a realização/concretização das nossas reflexões perante os objetivos assumidos nesta tese.

Por fim, para delinear essa discussão, apresentamos a proposta de sistematização dos nossos pensamentos diante desta pesquisa sobre a inter-relação entre educação e culturas. Assim sendo, a presente tese foi organizada em quatro capítulos:

1. “Pensamentos Decoloniais e Afro referenciais para pensar de outras formas”;
2. “A Congada em Catalão/GO: histórias contadas no alpendre”;
3. “Lugares Sensíveis: aprender com todo o corpo”;
4. (Re)pensando o ato de aprender: o que pode a escola aprender com a Congada?

Com isso, temos o propósito de ir ao encontro de um pensamento outro e debruçar nossas interpretações sobre os processos educativos que configuram o Terno Vilão Santa Efigênia (Vilão Rosa), por meio de escutas atentas e observações sensíveis em prol de identificarmos as particularidades desse terno e suas aproximações com os demais que, juntos, formam a Congada em Catalão, Goiás.

Capítulo I - Pensamentos Decoloniais e Afro referenciais para pensar de outras formas

Nossa base epistêmica-teórica-metodológica vem sendo (re)construída há muitos anos, em alguns momentos, arriscamos dizer que vem desde momentos da infância, e não apenas foram alicerçadas nos espaços educacionais formais. Muitos questionamentos feitos atualmente já se faziam presentes em nossos pensamentos, desde que nos aproximamos das diversas realidades vividas. Diversas no sentido de ser parte dos encontros que temos e tivemos, isso não quer dizer que sejam muitas, mas, nesse contexto, compreendidas a partir de outras vivências mais próximas do eu.

Neste capítulo, propomos, inicialmente, refletir sobre os pensamentos decoloniais respaldados pelas vias teóricas de alguns autores (Oliveira, 2022; Rufino, 2021; Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2020; Rolnik, 2019; Mignolo, 2017; Walsh, 2017-2019; Candau, 2012; Quijano, 2005-2009; Mota Neto, 2008-2016; Freire, 2002; Brandão, 1997), posteriormente, destacar o lugar das oralituras para as culturas amefricanas (Martins, 1997-2003-2021-; Santos; Oliveira, 2021; Ramos, 2017) e, por fim, discorrer sobre nossa apreensão de educação e o contexto sócio-histórico das congadas no Brasil.

↷ Por que esse caminho?

Passei muito tempo buscando possíveis interpretações a essa indagação, o que não significa que já tenho resposta ‘certa’, uma vez que existe uma complexidade quando se trata da episteme. Entretanto, hoje já consigo olhar para esse emaranhado de pensamentos e dúvidas que é o caminho acadêmico e vê-lo como um processo de transformação em que, em algum momento, precisamos tomar decisões.

Nas palavras de Rufino (2021, p. 30), “a encruza, por sua vez, é entendida não como zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espaço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro”. Portanto, seguir por uma determinada trilha exige de nós muita paciência e, ao mesmo tempo, afinidades, o que significa que estamos diante de um grande desafio quando as premissas

que *norteiam* nossos pensamentos priorizam a perspectiva de uma educação (do) sensível. Segundo João Francisco Duarte Jr. (2000, p. 14),

> Começa aí, portanto, nesse "corpo-a-corpo" primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.

Nesse sentido, o sensível é concebido como aquilo que pode ser percebido pelos sentidos, sendo objeto de conhecimento (Abbagnano, 2007), dessa forma, olhar para o eu tornou-se objeto de conhecimento em busca de ser afetada[20], visto que "[...] as coisas e as pessoas são; procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar 'pegá-las' no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão" (Maffesoli, 1998, p. 18-19).

Estar no processo de "acompanhar a energia interna" me fez repensar sobre o que mais me impulsionou nas pesquisas e nos lugares que passei. Ouvindo várias versões sobre o mesmo fenômeno, pude compreender os diversos conflitos que marcam os mundos vividos, especialmente quando estamos diante de histórias e memórias silenciadas ou negadas nos enredos das histórias oficiais.

Assim, entre memórias e fragmentos, foi preciso evocar muitos conhecimentos, que há tempos vêm sendo reelaborados nesse processo de formação, em que as subjetividades decorridas de várias experiências foram essenciais para me reencontrar com os pensamentos decoloniais, o que contribuiu para refletir sobre a seguinte inquietação: esse caminho epistêmico realmente me afeta ou simplesmente estou indo porque dizem que é o melhor? Considerei, por muito tempo, desafiador e complexo estabelecer uma argumentação sobre essa questão, em virtude de haver certa insegurança para assumir esse posicionamento epistêmico-teórico.

No início dessa encruzilhada, acompanhada de muitas leituras decoloniais, percebi que, mesmo no íntimo acreditando que precisamos valorizar nossas experiências e saberes dos sujeitos do sul, neste caso, dos amefricanos, eu não estava pronta para iniciar essa jornada. Mas, aos poucos, fui me aproximando teoricamente das críticas sobre a tríade do

[20] Segundo Nicola Abbagnamo (2007, p. 32), "[...] o que comumente se chama de 'necessidade de afeto' é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o afeto não é senão uma das formas do amor".

poder da colonialidade do saber, do poder e do ser, que configuram nossa episteme de gerações a gerações na perspectiva eurocêntrica.

Portanto, daremos ênfase, neste primeiro tópico, aos pensamentos decoloniais que alicerçam nossa forma de olhar e interpretar esse eu que está dentro do outro, ao mesmo tempo que o outro está dentro de nós, numa perspectiva que visa estar com o outro e, juntos, (re)construir nossas próprias interpretações de mundo.

1.1. Pensamentos decoloniais: entre olhares, pensamentos e conhecimentos

Neste tópico, buscamos retomar os diálogos epistêmicos que configuram a presente tese, assim, conforme abordado anteriormente, as reflexões sobre as congadas em Catalão estão assentes nos pensamentos decoloniais. Consideramos que as interpretações alicerçadas nesse viés propiciam reconhecer-nos como sujeitos constituídos de múltiplos saberes, os quais são reelaborados ao longo da vida.

Ao assumimos esse posicionamento, é preciso que tenhamos outra forma de olhar e interpretar o eu com a outreidade, à medida que partilhamos experiências, tendo em vista que é nessa aproximação que vamos nos constituindo como sujeitos que reconhecem a potência de construirmos pensamentos críticos e reflexivos a partir de nossas histórias, sobretudo as locais. Essa proposta de construção conjunta de saberes, práticas e teorias a partir de memórias e experiências [trans]locais, de um lado, reconhece a trajetória dos processos da colonialidade do poder que atravessam nossas interpretações e nossas formas de viver individual-socialmente; de outro, luta pela superação dessas diversas violências advindas desde o processo de colonialismo sobre os povos do Sul.

Deve-se considerar que a colonialidade do poder é um dos mais importantes conceitos abordados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pelos demais estudiosos da rede da modernidade/colonialidade (Mota Neto, 2016), visto que partem da premissa de que existe um padrão global de poder, tendo suas origens no período de colonização das Américas. Desde então, vivemos processos de separação, em que, de um lado, têm aqueles que dominam com diversos tipos de força e, do outro, os sujeitos/povos/sociedades-mundos que são constantemente forçados a serem dominados.

Antes de avançarmos nessa discussão, a partir Quijano (2009), consideramos essencial destacar nossa compreensão em relação aos conceitos de colonialidade e colonialismo, pois, mesmo estando vinculados, atingem dimensões que ressaltam

diferenças em suas conceituações e vivências. Vejamos: o colonialismo está estritamente vinculado a uma estrutura de dominação/exploração no âmbito político e econômico; enquanto a colonialidade tornou-se um dos elementos "[...] constitutivos de um padrão mundial eurocêntrico, que estrutura concepções de humanidade, segundo a qual as sociedades se diferenciam em irracionais e racionais, inferiores e superiores, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (Oliveira, 2022, p. 4).

O filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2019, p. 641-642) destaca, ainda, que é preciso distinguir a colonialidade, o colonialismo e o colonialismo moderno, uma vez que:

> [o] colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta"; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

Quijano (2005, p. 10) complementa essa discussão ao enfatizar que estamos diante de uma colonialidade pautada na "[...] perspectiva eurocêntrica e seu característico olhar evolucionista, testemunhando assim a hegemonia mundial do eurocentrismo como modo de produção e de controle da subjetividade e, em especial, do conhecimento". Portanto, a colonialidade, sobretudo na América Latina, atinge dimensões mais profundas e duradouras, mesmo o colonialismo sendo mais antigo mundialmente. Isso decorre porque ela impõe e produz suas concepções eurocêntricas na intersubjetividade dos sujeitos/sociedades-mundos.

Também de Porto Rico, o sociólogo Rámon Grosfoguel (2009, p. 126) contribui para pensarmos o conceito colonialidade. Ele faz referência às situações coloniais "[...] da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista", enquanto o colonialismo enfatiza as "situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial" (Grosfoguel, 2009, p. 127).

Nesse viés, segundo o professor Victor Hugo Neves de Oliveira (2022, p. 4), "[...] a ideia de colonialidade expressa um conjunto de processos que transcende as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com os procedimentos que formalizaram a independência das nações colonizadas". É importante ainda destacar que "a perspectiva eurocêntrica distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira" (Quijano, 2005, p. 15).

Evidenciamos, com isso, que a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante parte de uma premissa que não admite nenhuma outra epistemologia como possibilidade de produção de pensamento, tanto crítico quanto científico, por isso, constituiu-se (constitui-se) pelo que compreendemos por tríade da colonialidade: do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2017; Walsh, 2017, 2019; Candau, 2012, 2016).

Esse eurocentrismo parte de negações, invisibilizações, fragmentações e até extermínios de vários povos do Sul, partindo de um imaginário que nos distancia histórica e socialmente da Europa Ocidental, construindo assim a ideia da cultura europeia como o modelo de civilização e que, para se tornar a cultura dominante, nesse caso fortalecida no contexto econômico, político e sociocultural, é preciso universalizá-la.

É aí que a colonialidade vai constituindo raízes dentro do colonialismo, por produzir subjetividades que valorizam a cultura e a história do outro, mas esse outro precisa ser o europeu, não o outro que forma os povos das Américas e da África. Para isso, foi preciso construir uma repulsa e um imaginário sobre nós e nossos povos em um longo, intenso e violento processo de subalternização.

Quando estamos discutindo a colonialidade, segundo o filósofo argentino Walter Mignolo[21] (2007, p. 2), é preciso destacar que ela "[...] é constitutiva da modernidade - não há modernidade sem a colonialidade". Além disso, é preciso trazer à tona os três componentes que sustentam essa visão de mundo, a saber: colonialidade do saber, do poder e do ser, uma vez que uma está entrelaçada à outra e juntas estabelecem acordos e consentimentos que se configuram nas identidades e nas subjetividades dos sujeitos/povos/sociedades-mundos nos espaços-tempos.

> [As] ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo (Maldonado-Torres, 2019, p. 764).

Para especificar esses componentes da colonialidade, buscamos, a partir de Quijano, destacar que a colonialidade do poder se fundamenta na invisibilidade sociológica dos sujeitos que não compartilham as vivências na perspectiva eurocêntrica.

---

[21] Walter D. Mignolo é conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade. Em seus trabalhos, discute conceitos como colonialidade global, geopolítica do conhecimento, transmodernidade e pensamento de fronteira. Para mais informações, acesse o link: https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo.

Assim, a produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário e de conhecimento racional dos "[...] 'índios', 'negros' e seus 'mestiços', ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina", (Quijano, 2005, p. 24) passa por diversas formas de exclusão e negação pelos cânones do poder.

Uma das emblemáticas da colonialidade do poder que desperta ainda mais nossa atenção é a perspectiva de que existem dois lados. Em síntese, de um lado está o 'Norte', sociedades metropolitanas que são consideradas reguladoras e emancipadas; do outro lado, o 'Sul', territórios coloniais, apropriados e vítimas de violências, sendo locais marcados por uma 'legalização', em prol de violar a outreidade para enriquecer e fortalecer, primeiramente, a Europa Ocidental e, agora, os Estados Unidos.

Por sua vez, a colonialidade do saber se fundamenta nas mesmas operações em relação aos elementos que constituem a colonialidade do poder, isto é, o saber preocupa-se com: sujeito, objeto e método, e o poder com: estrutura, cultura e sujeito. Ao pensarmos sobre a questão da colonialidade do saber, torna-se necessário dialogar com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), para esmiuçar as problemáticas na esfera do conhecimento. Segundo Lander (2005), o surgimento das Ciências Sociais dentro do contexto moderno/colonial promoveu a construção de um imaginário pautado na superioridade de uns povos sobre outros, nesse caso, a Europa que toma para si esse lugar de referência para as sociedades-mundos e desconsidera os conhecimentos das sociedades-mundos que foram colonizadas, negligenciando suas singularidades culturais e históricas.

Nesse trilhar, compartilhamos também do pensamento do pedagogo e professor João Colares de Mota Neto (2016, p. 94), ao afirmar que "[...] as Ciências Sociais contribuíram para 'ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda a experiência ou expressão cultural' que não correspondiam ao caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos". Por fim, mas não menos importante, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2019) contribui para entendermos que a colonialidade do ser está diretamente vinculada à colonialidade do ver, do sentir e do experienciar dos sujeitos.

Devido a isso, estamos diante de concepções e experiências de tempo e de espaço pela lógica colonial, ou seja, o tempo, o espaço e a subjetividade são essenciais na reconfiguração da consciência dos sujeitos sobre si mesmos e o mundo que os circundam. Nesse viés, Mota Neto (2016, p. 97) sintetiza que:

> uma vez que o conhecimento está ligado a todas as dimensões da vida de um indivíduo, grupo ou classe, quando este conhecimento é sistematicamente desqualificado como tal, as referências de vida desses sujeitos também se desestruturam, dando margem a um só tempo, para imposição de paradigmas explicativos que eles são alheios e para o "saque" do direito à autonomia.

Outrossim, esse campo movediço de reconstruções de dualidades, de negações e de invisibilizações traz à tona a discussão de que essa tríade da colonialidade afeta (in)diretamente nossa noção do que seja e do que pode ser considerado conhecimento científico dentro das sociedades-mundos, tendo em vista que, ao tomar para si o domínio, a Europa Ocidental determinou aquilo que seria e como seria universalizado aos colonizados, ao passo em que objetivava destituí-los de seus conhecimentos advindos das experiências cotidianas. Aqui, estamos diante da questão que tais conhecimentos foram classificados pela perspectiva eurocêntrica como saberes culturais, mas compreendidos como algo inferior ou distante da ideia de conhecimento científico, tendo como referência a ciência moderna. Eles foram construindo nos espaços-tempos a desvalorização das visões de mundo, a partir do experienciar cotidiano, e, ao mesmo tempo, supervalorizando os entendimentos verificados em laboratórios, ou seja, averiguados em espaços controlados das ordinárias intempéries.

Para bem entendermos essa questão, recorremos às definições de saberes e de conhecimentos nos dicionários de língua portuguesa/etimológico. Assim, a palavra saberes vem do latim *sapere* e significa: "ter sabor, conhecer, estar habilitado, ter experiência"; enquanto a palavra conhecimento vem de uma base "Indo Européia gn-, que gerou, em Grego, *gnosis*, 'conhecimento' e seus derivados. Gnome significava 'razão, entendimento'" (Dicionário Etimológico), ou seja, "[...] informação que se adquire sobre alguém ou alguma coisa através de estudo, pesquisa ou experiência".

Portanto, importa destacar que o dicionário identifica a palavra saber estando associada a habilidade, sabedoria, conhecimento e experiência prática, já a palavra conhecimento está vinculada à ciência, instrução e erudição. Segundo os professores/pesquisadores Maria Betânia Barbosa Albuquerque e Marcio Barradas Sousa (2016, p. 231), "[...] ainda que sutilmente, uma restrição do termo conhecimento ao âmbito do saber científico ou da erudição, enquanto a palavra saber remete ao domínio de um tipo de conhecimento que não se confunde com o científico ou erudito".

Desse modo, pela colonialidade do poder/saber, foi estabelecido que todo conhecimento é uma forma de saber, contudo, nem todo saber pode ser considerado como conhecimento de natureza científica, surgindo assim a categoria "[...] conhecimento

popular, vulgar ou de senso comum. Não deixa de ser conhecimento aquele que foi observado ou passado de geração em geração através de uma educação informal ou baseada em imitação ou experiência pessoal" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 21).

Esses saberes construídos e compartilhados nos espaços do cotidiano foram ora excluídos ora silenciados dos campos de reflexão da ciência moderna, muitas vezes, por serem compreendidos como insignificantes para as demais sociedades-mundos, promovendo um movimento que, gradativamente, elaborou um imaginário que distanciou o entendimento entre conhecimentos e saberes e desvalorizou as outras formas de se conhecer e interpretar o mundo.

Reconhecemos que há certa redundância deão dizer saberes socioculturais, visto que todo saber é considerado cultural e social. Além disso, concordamos que todo conhecimento e saber estão inscritos em uma determinada ordem cultural. Entretanto, utilizaremos o termo saberes socioculturais, nesta tese, a fim de contrastar os pensamentos pautados em uma base exclusiva cognitiva, científica, erudita, formal ou escolar que a palavra conhecimento possa sugerir (Albuquerque; Sousa, 2016).

Portanto, é nesse emaranhado entre poder e saber que o colonialismo e a colonialidade[22] são concebidos como construções sócio-históricas que necessitam ser compreendidas dentro dos seus sistemas de significações simbólicas e discursivas. No entanto, buscamos por meio dos estudos das congadas, problematizar as hierarquias construídas pelo eurocentrismo, as quais estabeleceram poderes de uns em detrimento a outros, chegando a ignorar diversas visões de mundo construídas pelos saberes socioculturais.

Grosfoguel (2009, p. 119) evidencia que o "êxito do sistema-mundo colonial/moderno é levar o lado oprimido a pensar de forma epistêmica com aqueles que se encontram em posições dominantes", uma vez que, ao trazer para a discussão o corpo-político do conhecimento numa perspectiva eurocêntrica, logo deparamos com o uso constante da ideia de neutralidade como uma forma de separação entre o eu (corpo-mente-espírito) e a outreidade, nesse caso: separação entre o conhecimento científico e a subjetividade dos sujeitos.

Ao se encontrar numa posição de dominação, em sua maioria, o dominador reconhece que não existe neutralidade, mas discursos de neutralidade, a fim de

[22] Portanto, nos três componentes da colonialidade: poder, saber e ser, o sujeito "[...] é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável" (Maldonado-Torres, p. 2019, p. 788).

condicionar os demais sujeitos a não reconhecerem que são constituídos de corpo-mente-espírito, ou seja, buscam construir percepções que negam o fato de sermos sujeitos constituídos por um emaranhado de experiências que se inter-relacionam social, psíquica, cognitiva e intelectualmente enquanto formamos nossas interpretações de mundo.

Esse sistema-mundo é denominado por Grosfoguel (2019) como capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial, e parte da ideia de desumanização, à medida que torna o outro (corpo-mente-espírito) seu instrumento de sobrevivência, além de explorar e dominar determinadas populações. Dessa forma, "pensar a partir da diferença colonial obriga-nos a considerar com maior seriedade as estratégias ideológico-simbólicas, bem como a cultura colonial/racista do mundo colonial/moderno" (Grosfoguel, 2009, p. 128). Mignolo (2017, p. 10) complementa afirmando que:

> [...] a matriz colonial é constituída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela '/' que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/regras coloniais e o centro/às periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial.

Nesse sentido, outro ponto a ser questionado é o fato de que a modernidade, nessa perspectiva dualística, elaborou um discurso que separa a "a natureza - amplamente concebida - se transformou em 'recursos naturais', da 'natureza' - como substantivo concreto que nomeia o mundo físico e não humano [...]" (Mignolo, 2017, p. 7), estabelecendo assim um pensamento de separação entre o ser humano e a natureza. Dentro desse contexto, esse ser humano é caracterizado por possuir riqueza, dominar a natureza e ter o poder de ditar o que é o conhecimento e quem pode produzi-lo.

Portanto, a "[...] modernidade é um projeto de morte genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas 'outras' de conhecer, ser e estar no mundo)" (Grosfoguel, 2019, p. 1187). Reconhecemos que a Europa e a América do Norte permanecem no poder, às custas da exploração e da dominação da América Latina, que se iniciou com as sociedades indígenas pré-coloniais e se avança em tempos neoliberais.

Contudo, esse sistema-mundo constituído pela ideia de colonialidade, capitalismo e globalidade, a partir dos posicionamentos de Aníbal Quijano (2005), requer de nós pensamentos outros, a fim de superar as múltiplas violências sobre os nossos povos do Sul. Quijano (2005, p. 27) afirma que "[...] a produção da identidade latino-americana

implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a decolonialidade do poder".

De acordo com Mignolo, a conceituação de colonialidade decorre de uma perspectiva decolonial, assente em diversos projetos que visavam, e ainda visam, problematizar e superar o colonialismo e suas interfaces diante dos povos do Sul. Fato é que, enquanto a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, a decolonialidade assume seu papel na luta em prol de construir algo que é maior que a modernidade, isto é, que seja capaz de reconhecer as diversas concepções de mundo (Maldonado-Torres, 2019).

Consideramos necessário ainda destacar nossa compreensão em relação ao conceito de descolonização a partir de Nelson Maldonado-Torres (2019) e Luiz Rufino (2021). Enquanto Maldonado-Torres (2019, p. 646) afirma que a descolonização decorre dos "[...] momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicavam a independência, Rufino (2021) é mais sensível em relação às barbáries ocasionadas pelo colonialismo, uma vez que usa metáforas ao argumentar suas percepções. Segundo ele, descolonização corresponde a:

> atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. O remédio para recuperar sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento (Rufino, 2021, p. 31).

Com isso, entendemos que esses posicionamentos profundos e sensíveis estão dentro da perspectiva do projeto acadêmico-político da decolonialidade que buscamos para esta tese, tendo em vista que esclarecem e sistematizam o que está em jogo com a colonialidade do poder, do ser e do saber, propondo assim, por meio do (re)existir, estratégias para transformar as realidades de violências sobre os sujeitos/povos/sociedades-mundos (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Nesta pesquisa, portanto, buscamos, por meio da decolonialidade, enfatizar quais são as suas contribuições para repensarmos sobre os saberes e os conhecimentos

compartilhados nos espaços-tempos no contexto das manifestações culturais, especificamente das congadas. É inegável que o eurocentrismo foi e é, constantemente, inserido nas compreensões do ser e do saber na América Latina, entretanto, nas últimas décadas do século XXI, é possível identificar um intenso movimento em prol dos pensamentos decoloniais.

Essa descentralização promove um movimento de suma necessidade para que seja construída uma consciência coletiva de que somos formados por corpos-encruzilhadas pautados nos desencontros das culturas africanas, luso-espanholas e indígenas (Ramos, 2017). Além disso, o acentuado problema em relação às nossas identidades é resultado da colonialidade do poder sobre os amefricanos. Outrossim, é preciso materializar os caminhos possíveis para, gradativamente, deformarmos essa estrutura colonial-capitalística que constantemente empenha-se em colonizar os corpos do Sul (Rolnik, 2018).

Vale destacar que essa dominação não é pacífica, esse outro (nós) não aceita de maneira passiva o processo de apropriação de seus corpos e o fato de que suas histórias e memórias possam ser lugares possíveis de apagamentos. Existe um lugar de disputas e, teoricamente, sempre vence aquele que tem maior força e poder, por isso enfatizamos que a resistência e a resistência decolonial, manifestadas desde o início da colonização na América Latina, é amplamente observada desde fins do século XIX (Mota Neto, 2016).

De acordo com professora Catherine Walsh (2019), para superarmos essa colonialidade eurocêntrica, é preciso vivenciar a decolonialidade do poder, no sentido de vincular o conceito de interculturalidade à geopolítica do lugar e do espaço, levando em conta também a resistência histórica e atual dos indígenas e dos negros, bem como suas construções de um projeto social, cultural e político, orientação ética e epistêmica para a descolonização e a transformação de seus saberes.

Além disso, Grosfoguel (2009) apresenta a questão do pensamento crítico de fronteira, tão urgente nesse projeto da decolonialidade, ao afirmar que:

> o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistémica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para

> lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (Grosfoguel, 2009, p. 138).

Ao mesmo tempo, é importante constatar que identificamos diversas maneiras de resistir e existir dos povos do Sul, os quais foram colonizados desde o início do processo de colonização (Mignolo, 2017; Quijano, 2010; Walsh, 2017-2019; Mota Neto, 2016; Oliveira, 2022). Portanto, são nessas práticas insurgentes de resistir, (re)sistir e (re)viver (Walsh, 2017) que buscamos olhar para as congadas como uma prática social que necessita de processos educativos para permanecer nos espaços-tempos. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987, p. 142):

> A conquista, pelos negros, da espontaneidade de manifestar seu próprio modo de ser, da naturalidade de assumir seu papel na sociedade sem negar sua origem negro-africana, de agir de livre vontade são gestos, sinais que mostram a consciência da história antiga-recente-atual-vindoura, assumida não por pessoas isoladamente, mas pela comunidade dos negros.

Conquista repleta de controvérsias pelo fato de percebermos que esse inconsciente-colonial buscou aproveitar de todas as possíveis brechas para se impor contra aqueles que foram silenciados historicamente. A cultura negra marcada por violências e resistências nos convida a refletir sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade, em virtude de considerarmos que os sujeitos, ao compartilharem precipuamente símbolos e signos, formam grupos marcados por singularidades que precisam ser evidenciadas numa perspectiva de valorização e diversidades de sujeitos/povos/sociedades-mundos.

Assim, entre devoções, símbolos, rituais e significados, também estamos diante de movimentos de resistência da cultura negra nas Américas, visto que sua presença, desde a diáspora africana, é marcada pela "[...] dupla face, de dupla voz, e expressa, nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam" (Martins, 2003, p. 1).

Portanto, a decolonialidade é compreendida como um exemplo do potencial epistêmico de um pensamento de fronteira que permite reconhecer as vozes daqueles que foram esquecidos, silenciados e/ou apagados das memórias coletivas. Sobretudo, permite ressignificar os conhecimentos compartilhados pela perspectiva eurocêntrica, deixando

que o outro conte a sua história, as suas dores, os seus saberes socioculturais, ou seja, conte a partir de suas próprias experiências.

Antes disso, o cotidiano dos sujeitos/povos era visto pela classe dominante como o "combustível de negação" para o poder da colonialidade, em que as ações e os comportamentos de resistência sempre estiveram presentes apenas em prol de manter sua sobrevivência, entretanto, marcadas por ressignificações. Foi assim que se chegou ao ponto de que a cultura popular ser colocada, por muito tempo, em um lugar de invisibilidade ou de rejeição.

Aqui entra um diálogo com o educador Paulo Freire, visto suas diversas manifestações em prol de reconhecer a importância dos saberes populares, bem como valorizar as diversidades desses saberes dentro das sociedades-mundo. Freire (2011, p. 72), em seus posicionamentos na luta contra esse colonialismo, ressalta que "somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'conivência' com o regime opressor [...]".

O ato de tornar-se consciente da opressão tende a promover nos sujeitos ações que o levam a reconhecer a sua potência, a sua força e o seu valor nas sociedades-mundo. Portanto, ao partir desse pensamento outro, busca-se afetar em nós ações e movimentos que impulsionam esse descolonizar das estruturas e dos paradigmas dominantes que fundamentaram (fundamentam) o conhecimento universal do Ocidente e que, desde o processo de colonização territorial, configuram as nossas interpretações sobre nós e nosso povo.

Com isso, é importante a compreensão de que as formas de vida (linguagem e produção material da cultura) das sociedades são estruturadas a partir de sua materialização nos espaços-tempos. E é nessa conjuntura que se percebe o potencial cognitivo e crítico dos pensamentos decoloniais, uma vez que se debruça sobre a "história dos debaixo", valorizando sua oralidade, sua corporeidade, sua experiência e seu contexto sócio-histórico.

Aqui, torna-se primordial destacar que, ao inter-relacionamos essa discussão com o contexto da Educação, também estamos diante de diversos movimentos pautados em uma perspectiva eurocêntrica, pois, assim como os saberes socioculturais foram inseridos numa lógica de subalternidade, os mesmos, em sua maioria, foram excluídos dos campos de reflexão das escolas e colocados às margens, como se a vida cotidiana estivesse

separada da dita produção intelectual. Brandão fala sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e questiona sobre as contradições dos sistemas de educação.

> É muito fácil imaginar, mas é difícil conhecer com certeza como uma fração do saber terá sido aprisionada por sistemas de educação e como, portanto, uma parte do ensino terá se tornado propriedade de educadores profissionais e da escola. É possível que primeiro tenham existido especialistas de tipos de saber que, mesmo servindo a todos, não eram possuídos por todos os membros do grupo. É possível que, aos poucos, tenham surgido pequenas confrarias de sabedores especializados: artistas, magos e feiticeiros. Tais confrarias de mestres de ofícios restritos terão se constituído por toda parte à medida que, sobretudo após a revolução neolítica, os homens dominaram meios e técnicas de produção de bens que estabilizaram os grupos sociais e tornaram possível e necessária uma grande diferenciação de sua ordem. Ali, primeiros artistas, artesãos e sábios da tribo e, depois, profissionais derivados de trabalho simbólico - agentes de culto, de cura e de comando - terão se separado parcialmente do trabalho produtivo direto e constituído modos e domínios sociais de trabalho e saber nos quais poucas pessoas, escolhidas por algum motivo, eram iniciadas. Modos e domínios de um saber próprio, apropriado do que antes fora comum e, pouco a pouco, separado dos conhecimentos coletivos, transformando-se, assim, no embrião de um poder de alguns. Mas uma separação completa de algumas modalidades de saber certamente foi ainda mais tardia na história (Brandão, 1997, p. 20).

Essa reflexão também mobiliza ampliarmos as discussões pautadas nos pensamentos decoloniais para repensarmos essa colonialidade do poder/saber ainda presente nas universidades, tendo em vista que, segundo os historiadores Lucas Santos Café e Thiago Alberto Alves dos Santos (2021, p. 317):

> Ainda hoje, por meio do fetiche pelo positivismo e pelas epistemologias eurocêntricas, a ciência histórica vem desprezando a tradição oral, as trajetórias, as memórias e, especialmente, as epistemologias das populações colonizadas, traduzindo na negação da experiência e no silenciamento histórico.

Essa negação da experiência e o silenciamento histórico requerem enfrentamentos pelo fato de sermos atravessados por outras dimensões e de que, quando o assunto perpassa a dimensão cognitiva, significa que ela é constituída não só nos bancos da escola ou dos livros, mas também é elaborada para além desses espaços. Por isso, as oralidades/oralituras, as memórias e as histórias precisam ser incluídas, tanto no campo de reflexão, dentro das universidades, quanto nas salas de aula da Educação Básica, promovendo diálogos com as poéticas orais dos oprimidos, visto que, estar apoiada na oralidade das populações subalternizadas não elimina seu potencial de conhecimento histórico.

Albuquerque e Sousa (2016, p. 234) destacam que as oralidades e as experiências, enquanto saberes na vivência cotidiana, "[...] não podem ser mecanicamente associados à mera luta pela sobrevivência prescindindo, por isso, de uma dimensão abstrata e

sistemática ou das exigências de ordem", uma vez que correspondem a um outro nível de inteligência, o qual entendemos ser leve e vivo, de modo que se revela sem dar a ver. Por isso, todos os dias misturamos a vida com a educação, aliás, várias, nesse caso, denominamos como "educações" (Brandão, 1981).

Estamos diante de diversos momentos de trocas de experiências durante o processo de ensinar-aprender-ensinar dos saberes socioculturais, sendo oportuno ponderar que os rituais, segundo Brandão (1997), são momentos de práticas de codificações da vivência social e de restauração dos símbolos e dos significados reelaborados pela memória e pela identidade dos grupos sociais.

Desse modo, partimos da premissa de que, para integrar os saberes socioculturais aos conhecimentos dito científicos dentro das salas de aulas, no âmbito da educação formal, é preciso que a dimensão cultural adquira um lugar de destaque nas reflexões cotidianas. Em consoante com a professora e pedagoga Vera Maria Candau (2012), reconhecemos que esse caminho tende a potencializar os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, a fim de valorizar nossos saberes-fazeres. Em aditamento, inferimos ainda que é necessário desvelar o daltonismo cultural presente na maioria dos espaços das sociedades atuais, principalmente nas escolas e nas universidades[23], construindo, assim, espaços com problematizações ancoradas em sensibilidade, críticas e compartilhamento cultural assente em pensamentos decoloniais.

Ao propiciar reflexões que se voltem para a estrutura da educação e, inclusive questionando o seu papel social em contraponto ao enraizamento do eurocentrismo, acreditamos que seja necessário promover diálogos com os outros espaços educativos, permitindo uma aproximação com as realidades vividas, ou seja, com as diversas práticas sociais. É nesse estar perto que podemos compreender as diferentes formas de saber, de ser e de aprender que nos tornam diferentes dos demais sujeitos/povos/sociedades-mundos.

A filósofa Sueli Rolnik (2016) evidencia que o processo de descolonizar precisa fazer parte das pesquisas desenvolvidas nas universidades, para que juntos, em sociedade, possamos compartilhar saberes e conhecimentos, além de promover a emancipação e a

[23] Os espaços educativos formais são demarcados pelas diferenças culturais – "[...] étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, dentre outras se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão" (Candau, 2012, p. 83), porém, o modelo de escola moderna busca homogeneizar e uniformizar em prol da uma construção de universalidade. Esse modelo não permite diferenças, e quando as reconhece utiliza estratégias para inibi-las nos sujeitos.

autonomia para nos libertar das amarras dominantes que aqui denominamos de colonial-capitalístico ou sistema-mundo do capital.

Os motivos em prol dessa descolonização são diversos e dialogam diretamente com as relações de poder, e quanto mais a ideia de universalização fizer parte dos espaços-tempos, os subalternos se farão presentes e tenderão a obter notoriedade nas discussões e nas problematizações de seus saberes. Além disso, entendemos que esses questionamentos são responsabilidades de todos, no entanto, depreende-se que as experiências individuais e coletivas impulsionam a reafirmação constante do processo de vínculo sociocultural e precisam ser compreendidas, sobretudo, pelos sujeitos que a vivenciam.

Portanto, com o intuito de avançarmos nas reflexões da potência dos pensamentos decoloniais para a presente tese, buscamos no próximo tópico avançar na compreensão das oralituras nas culturas amefricanas (Martins, 1997; Gonzalez, 2018) e em suas contribuições para nossas interpretações sobre os processos educativos nas congadas.

1.2. As Oralituras nas culturas amefricanas

É diante de um pensamento outro que refletir sobre as oralituras nas culturas amefricanas tende a ser considerado como um ato de luta contra o colonialismo. Esse movimento assente na decolonialidade, firmado no aldeamento intelectual latino-americano, exige corpo e comprometimento com nossas histórias e vivências constituídas nas diversidades decorrentes, sobretudo porque "somos seres encruzados, marcados pelo acontecimento do despedaçamento e da remontagem, do desmantelo e do rearranjo a partir de outros movimentos [...]" (Rufino, 2017, p. 18). Esse movimento outro foi elaborado a partir das contradições das perspectivas eurocêntricas, com intuito de promover novos condicionantes nas epistemes do Sul.

Reconhecemos, de um lado, que esses acontecimentos de despedaçamentos e desmantelos dos sujeitos/povos/sociedades-mundos latino-amefricanos tiveram êxitos por estabelecerem contextos de silenciamentos e/ou negações de suas singularidades pautadas, inclusive, em discursos de superioridade branca ocidental, em relação à inferioridade negro-africana. Por outro lado, ações de remontagem e rearranjos se fizeram presentes desde o início do processo de colonialismo, com propósitos de resistência contra as diversas formas de dominação sobre os povos Sul. Dentre as inúmeras

manifestações em resistir, temos os pensamentos decoloniais, enquanto prática social e luta revolucionária, em busca, segundo o professor e pedagogo Luiz Rufino (2017, p. 35), de transgressão do sul por meio da "ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo".

Assim, a decolonialidade como um projeto político-social-acadêmico de caráter urgente e desafiador, devido a vários séculos de entrecruzamentos epistêmicos, convida-nos, nesta tese, a dialogar com as culturas amefricanas a partir das oralituras em contextos congadeiros. Nossas interlocuções têm como referências, principalmente, a filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, com base em suas reflexões no conceito/categoria de amefricanidade, e a poeta, ensaísta, dramaturga e professora brasileira Leda Martins, na qual apoiamos para compreender o conceito de oralituras, bem como para avançarmos nas interpretações das congadas com ênfase nas manifestações que acontecem no estado de Minas Gerais.

Portanto, nessa perspectiva decolonial, daremos continuidade às discussões a partir do conceito e da categoria amefricanidade, visto que seja fundamental para pensarmos o contexto das congadas, que é uma manifestação religiosa e cultural expressa como uma forma de resistência por ser elaborada pela força e pela sobrevivência dos povos negros no Brasil.

A amefricanidade, segundo Lélia Gonzalez (1988), é uma categoria político-cultural que corresponde a uma nova percepção da formação histórico-cultural do povo brasileiro. Esse olhar crítico e sensível de Gonzalez, em meados dos anos oitenta, evidencia uma das diversas resistências que aconteceram também nos meios acadêmicos, diante do que apresentamos no tópico anterior sobre a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser assente nas perspectivas eurocêntricas. Para González (1988, p. 76), a categoria de amefricanidade transcende o caráter geográfico e "[...] incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) referenciado em modelos africanos e que remete a toda uma construção de identidade étnica".

Quando a antropóloga traz esse conceito de identidade para refletir a categoria amefricanidade, ela diz que os sujeitos/grupos, gradativamente, reelaboram redes de relações e de referências culturais, isto é, a identidade, nessa perspectiva, está em constante adaptação e corresponde a um modo de ser no mundo e com os outros, sendo expressa inclusive nas "[...] práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos

alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana" (Gomes, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva, estamos diante de uma percepção que entende que o ser humano se constitui pelas/nas relações sociais, ou seja, os seres humanos produzem ações a fim de garantir sua sobrevivência. É um processo dialético, em que o ser humano, perante os processos de ressignificação, transforma-se ao transformar aquilo que os circundam, assim, construímos e reelaboramos vínculos de pertencimento a determinados grupos sociais, ao mesmo tempo que vamos nos distanciando daqueles que experienciam outras interpretações do mundo. E aí vem à tona a questão das referências culturais para a constituição dos sujeitos/grupo/sociedades-mundos.

Para bem entendermos essa ideia, retomemos a etimologia da palavra cultura, originária do verbo latino *colere*, que significa cultivo, cuidado. Com o passar dos espaços-tempos, especificamente a partir da segunda metade do século XX, esse conceito obteve um olhar mais ampliado em sua concepção. Para a filósofa brasileira Marilena Chauí (2008, p. 57):

> A partir de então, a cultura passa ser compreendida como campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instaram a ideia de lei, e portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.

Nesse mesmo viés, o antropólogo Clifford Geertz (1978) afirma que o ser humano é um emaranhado de teias de significados que ele, em contato com o outro, juntos, tecem ao longo da vida. Ao passo que os seus comportamentos são vistos como ações simbólicas, possibilitando assim o entendimento de que a cultura e seus significados se manifestam de forma coletiva. Esse autor, em uma perspectiva antropológica e semiótica, entende a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais pelos grupos humanos. E é nesse contexto, da cultura como "sistemas organizados de símbolos significantes", que precisamos ressaltar a existência de uma ampla diversidade de padrões culturais na humanidade.

Sendo assim, o nosso papel é investigar nos fenômenos culturais a relação que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si, e não apenas a similaridade empírica entre os comportamentos desses grupos sociais. Portanto, a análise

cultural, segundo Geertz (1978, p. 14), é/ou deveria ser considerada "[...] uma adivinhação dos significados, uma avaliação de conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significado e o mapeamento da sua paisagem incorpórea". Brandão complementa essa definição ao ressaltar que:

> [...] a cultura talvez seja mais uma "alma". Uma teia de símbolos, uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos, ou, talvez mesmo, um complexo de algumas ilusórias e efêmeras construções teóricas que antropólogos inventam para justificarem o que praticam (Brandão, 2002, p. 15).

Para o autor, a cultura é um dos elementos que nos condiciona a fazer as leituras de mundo e nos propicia estabelecer diversas trocas de experiências com os demais sujeitos/grupos. E é nesse processo que as mensagens e seus significados promovem "ao mesmo tempo, tal vida, social e, a deles, humana. Isto é, vivida como e através da cultura" (BRANDÃO, 2002, p. 17).

Gonzalez (1982, p. 137), nessa conjectura, define a cultura como um "conjunto de manifestações simbólicas através das quais os sujeitos sociais expressam suas relações com a natureza e entre si". Assim, estamos diante de uma expressividade de culturas diversas, por isso, incluímos o "s" em cultura, ou seja, utilizamos a palavra culturas, a fim de ressaltar nossa compreensão de que existem diversidades culturais nos espaços-tempos dentro das sociedades. E quando o assunto perpassa o contexto cultural, torna-se primordial conceituar o entendimento de cultura que sedimenta nossas reflexões.

As culturas, portanto, são compreendidas como uma teia de símbolos, carregadas de múltiplos significados, proporcionando uma pluralidade de experiências, cujos sentidos variam de pessoa para pessoa, ou seja, o que faz sentido para uns, pode não fazer para outros. É nesse lugar de especificidades que vão se constituindo vínculos de pertencimentos entre os sujeitos, ao passo em que estabelecem as formações de grupos/povos/sociedades-mundo nos espaços-tempos.

Ao interrelacionar a categoria amefricanidade aos conceitos de identidade e culturas, deparamos com os pensamentos do historiador brasileiro Joel Rufino dos Santos em relação às culturas negras em solo brasileiro. Para ele:

> Na mistura de povos e culturas que tem sido a nossa história [povo brasileiro], o negro (ou afro-brasileiro) funciona como enzima-substância capaz de acelerar ou

> retardar o ritmo das relações que se produziram, ou como o fixador químico das revelações fotográficas (Santos, 1997, p. 4).

Também compartilhamos com Barroso o pensamento que a amefricanidade proposta por Gonzalez "dá conta da experiência dos afrodescendentes nas Américas e resgata a intensa dinâmica cultural da reelaboração da herança africana no chamado Novo Mundo" (Barroso, 2018, p. 25). E compreendemos que suas reflexões são essenciais para os pensamentos decoloniais, sobretudo quando o assunto em destaque é o contexto sócio-histórico e cultural da formação do povo brasileiro.

> [...] a *Améfrica*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *Amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Ontem como hoje, *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa *Amefricanidade* que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (Gonzalez, 1988, p. 76).

Ao discutir amefricanidade, é necessário que tenhamos o entendimento do que é a Diáspora negro-africana que Gonzalez fala no trecho acima. Para isso, compartilhamos a definição do historiador Petrônio Domingues, por considerarmos crítica e didática sua abordagem. Segundo ele:

> O termo, etimologicamente, significa dispersão (disseminar ou dispersar). Tradicionalmente, diáspora referiu-se às raízes (terra de origem ou imaginada) e à comunidade local ou ao grupo globalmente espalhado, ou seja, diáspora também se remete à perda da terra natal e ao desejo do retorno [...]. Diáspora, portanto, é um termo que sugere redes de relações reais ou imaginadas entre povos desarraigados cuja experiências são marcadas por diversos contatos e comunicações que incluem viagens, famílias, negócios, ideias, culturas, retóricas, sonhos, entre outros artefatos tangíveis e simbólicos. Ao conectar os grupos dispersos em e entre diferentes regiões e/ou nações, a diáspora revela sua vocação às formas transnacionais. Isto significa que ela não subverte, necessariamente, o Estado-nação, mas o heterogeneíza (Domingues, 2021, p. 10).

Sendo a diáspora associada à perda da terra natal e ao desejo do retorno, no próximo tópico e no segundo capítulo desta tese, apresentaremos como essa memória africana se faz presente no contexto sócio-histórico das congadas. Em meio à alegria e ao colorido do festejar Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito, temos as recordações dos processos diaspóricos vividos pelos seus ancestrais no cantar dos congadeiros. Antes dessa discussão, porém, abordaremos as culturas negras nas Américas e o contexto sócio-histórico das congadas/congados em terras brasileiras.

Segundo Leda Martins (2003), por via da diáspora circum-Atlântica e por outras rotas e contatos transculturais e transnacionais, tanto os conhecimentos quantos os saberes dos diversos povos africanos foram necessários e decisivos para a formação do continente americano. Esse contexto foi marcado por um intenso e longo período de sistematizações de represálias, especialmente no âmbito social e cultural das memórias de África.

Perante as barbáries do colonialismo, desde o seu início, muitas manifestações de resistências se fizeram presentes pelos negros desenraizados nas América, o que se vê presente quando se fala sobre as culturas negras em processos diaspóricos, pois, para sobreviverem, foi preciso se reinventar e ressignificar conhecimentos, saberes, hábitos, comportamentos e ações. De acordo com Martins (2003, p. 68):

> [...] a cultura negra nas Américas é de dupla face, de dupla voz, e expressa, nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam.

Esse pensamento reafirma os três componentes da colonialidade problematizados pela rede modernidade/colonialidade, uma vez que sintetiza a imposição daqueles que se intitulam colonizadores sobre os colonizados. Nesse caso, o catolicismo[24], ao ser instituído como religião oficial no Brasil, tornou-se a religião do senhor, assim, "[...] o catolicismo do senhor a única fonte possível de ligação com o mundo coletivo projetado para fora do trabalho escravo e da senzala" (Prandi, 1998, p. 154).

Fica evidente que os povos negros precisaram adaptar, ressignificar, ou melhor, reinventar a maneira de se relacionar com o sagrado, devido a diáspora negro-africana nas Américas, visto que as manifestações religiosas também são compreendidas como momentos de socialização e, para sobreviverem nesse novo tecido social, diversas

[24] Segundo a historiadora e pedagoga Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho (2017, p. 61-62), "Em princípio, para compreender como essas devoções aos(às) santos(as) católicos se propagaram no território brasileiro, especialmente a devoção ao Divino Pai Eterno, em Goiás, é preciso recapitular que o século XVI foi marcado pela Expansão Ultramarina, a Reforma Protestante e a Contra Reforma, período em que a Igreja Católica, ao aliar-se aos monarcas portugueses durante o processo de colonização do continente americano, visava manter a sua hegemonia religiosa. Ao efetivar esse acordo entre a Igreja e o Estado, logo, a almejada soberania fora adquirida, já que tornou a religião católica oficial no território brasileiro, assim como em outros países dominados pelos portugueses. Em cada lugar, esse pacto recebeu um nome específico, aqui, fora denominado de Padroado15 e perdurou até o final do regime imperial, época em que o clero delegava aos monarcas dos reinos ibéricos a administração e a organização da Igreja em seus domínios. Assim, os religiosos eram considerados funcionários do Estado e deveriam cumprir as ordens do imperador, em troca da supremacia católica. Nesses dois longos períodos, a vida religiosa do povo brasileiro fora influenciada a se adaptar ao catolicismo, porém, o encontro entre os povos indígenas, os portugueses e os africanos, contribuiu para a formação de um Catolicismo Popular Brasileiro".

práticas, “aos olhos dos senhores”, diziam e faziam aquilo que o colonizador queria, mas, nas práticas cotidianas dos africanos e, posteriormente, dos afro-brasileiros, representavam sentidos e significados que rememoram as vivências africanas.

O fato de trazer o passado para o presente, segundo o historiador e etnólogo malinês Amadou Hampaté Bâ, é uma característica das memórias africanas, que está presente na tradição oral e é identificado também no início do processo de colonização em África, tanto que se tem em mente que, “quando um velho morre, uma biblioteca se queima”. Conforme Hampaté Bâ (2010, p. 209), “[...] a tradição oral é a história vivida, transportada pela memória coletiva com todas as suas contingências e singeleza, mas também com toda a sua força e vigor”.

Nesse sentido, as culturas africanas ligam o comportamento cotidiano do ser humano à comunidade, por isso não pode ser isolado, fragmentado, separado da vida. Compreendemos que é na totalidade que o ser humano (africanos) se sustenta e se forma enquanto sujeito/povos/sociedades-mundo. “Por essa razão a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem” (Bâ, 2010, p. 189).

Deve-se considerar que o sentido da palavra tradição, nos pensamentos africanos, está assente na ideia de movimento e ação, ou seja, não é algo estático ou imutável/fixo. Para Martins (2021), as palavras actividade e mudança são essenciais para superarmos as percepções que apontam apenas à anterioridade ou à antiguidade. Além disso, evidencia que sua noção de tradição inclui:

> [...] princípios míticos inaugurais constitutivos e condutores de identidade, de memória, capazes de transmitir de geração a geração continuidade essencial e, ao mesmo tempo, reelaborar-se nas diversas circunstâncias históricas, incorporando informações estéticas que permitem renovar a experiência, fortalecendo seus próprios valores (Martins, 2021, p. 41).

A tradição entendida como ação nos espaços-tempos se (re)elabora nos encontros de geração em geração, por meio das diversas inscrições dos conhecimentos manifestadas pelas/nas corporeidades. A partir dessa interpretação, compreendemos ainda que as pessoas, ao serem e fazerem parte de um determinado grupo, inegavelmente compartilham símbolos e significados que constituem suas histórias e memórias, por isso, debruçar sobre a amefricanidade corresponde buscar sobre esses conhecimentos inscritos nos corpos dos sujeitos, visando identificar suas características e especificidades.

É importante destacar que o processo de apropriação e de ressignificação da tradição se estabelece pelo fato de que uma plêiade de conhecimentos, "[...] dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento" (Martins, 2021, p. 13).

Esse complexo conjunto de inscrições tem efetividade por meio das corporeidades, que vão formar as relações sociais e as subjetividades dos sujeitos. Martins, a partir dessas problematizações, desde o final da década de noventa, do século XX, buscou matizar o termo oralitura, com o intuito de:

> [...] aludir a alguns modos e meios pelos quais, no âmbito das práticas performáticas, o gesto e a voz modulam no corpo a grafia dos saberes de vária ordem e de naturezas as mais diversas, incluindo-se aí um saber filosófico, em particular uma concepção alterna e alternativa do tempo, de suas reverberações e de suas impressões e grafias em nosso modo de ser, de proceder, de atuar, de fabular, de pensar e de desejar, enfim (Martins, 2021, p 30).

A oralitura, a partir dessa concepção, corresponde a uma complexa textura das performances orais e corporais em que se transita, interrelaciona e processam as memórias, as histórias e as cosmovisões nas corporeidades. Nesse âmbito, rituais e uma diversidade de formulações e convenções se

> instalam, fixam, revisam e se disseminam por inúmeros meios de cognição de natureza performática, grafando, pelo corpo imantado por sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, desenhos e grafites, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens e magnitudes, o logos e as gnoses afroinspirados [...] (Martins, 2021, p. 31).

Portanto, além da escrita, é no e pelo corpo, juntamente com as vozes, que as memórias se reconfiguram e vão performando oralidades e práticas rituais, ao mesmo tempo em que estabelecem sentidos e significados para os sujeitos/grupos/sociedades-mundo, aqui, o corpo e a voz são concebidos como portais de inscrição de saberes diversos.

Essa breve reflexão sobre a essência das epistemes das culturas africanas que adentram as américas por via da Diáspora circum-Atlântica, possibilita analisarmos como as subjetividades dos africanos e seus descendentes, especificamente os afro-brasileiros, foram afetadas por esse desenraizamento. Ao serem, pois, colocados distante de suas terras, de seus descendentes e de sua cultura, mas em contato com a outreidade, em sua

maioria experienciando a mesma situação de violência e, em um outro lugar, juntos se reinventaram para manter vivas as tradições de origem africana, ressignificaram-se em prol da sobrevivência, mas também porque os seus saberes socioculturais são considerados úteis e interessantes em virtude de compor as memórias africanas.

No entanto, é importante considerar as ponderações do sociólogo brasileiro Reginaldo Prandi sobre esse processo de adaptação e ressignificação da cultura negra no Brasil. Assim ele afirma:

> [...] desde o seu início, as religiões afro-brasileiras formaram-se em sincretismo com o catolicismo e em grau menor com religiões indígenas. O culto católico aos santos, de um catolicismo popular de molde politeísta, ajustou-se como uma luva ao culto dos panteões africanos (Prandi, 1998, p. 153).

Segundo Prandi, o próprio contexto sócio-histórico da formação das origens das religiões dos povos bantos, iorubás e fons propiciaram essa aproximação com o catolicismo que se elaborava no território brasileiro, onde o modelo vivido se diferenciava do que se pregava no catolicismo oficial[25], referente às suas práticas religiosas. Essa disjunção decorre, principalmente, por se tratar de um lugar que é marcado por intenso processo de mudanças em seu contexto sociocultural, político e econômico. Com isso, de acordo com Prandi (1998, p. 153), as religiões afro-brasileiras "[...] ao se adaptarem a condições sociais historicamente diversificadas, experimentam faces variadas, ora valorizando certos elementos de sua constituição, ora negando-os; ora se pondo ao lado do catolicismo, ora abandonando-o".

Por esse viés, é oportuno destacar também a percepção de Martins (2003, p. 70), ao afirmar que a cultura negra é o lugar das encruzilhadas por estar historicamente em constantes diálogos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos. O termo "encruzilhada" é "[...] como uma clave retórica que nos permite clivar as formas híbridas que daí emergem", propiciando assim um melhor entendimento das dinamicidades dos

[25] Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1979, p. 148), "A idéia de vários sistemas católicos é defendida também por Comblin, um padre cuja experiência de Brasil é muito grande. "O catolicismo oficial, definido pela teologia e pelo direito canônico, nunca existiu. Existem sistemas concretos, constituídos por uma certa impregnação cristã de várias civilizações. Mas o cristianismo puro, oficial, não existe. Nem os próprios clérigos o vivem. A diferença entre o catolicismo dos clérigos e o catolicismo popular consiste apenas nisso: que os clérigos imaginam que o seu cristianismo é puro e o único verdadeiramente autêntico, enquanto os outros não têm problema de ortodoxia, nem de autenticidade. Na realidade, existem apenas diferentes sistemas de tradução do cristianismo em condições concretas de vivência humana. As formas populares merecem tanto respeito quanto as formas oficiais. A conversão ao cristianismo não se fará por imposição a todos de um cristianismo oficial definido a priori pelos clérigos, mas sim pelo contato renovado com o evangelho que cada um firme dentro das suas próprias estruturas. Não devemos destruir o catolicismo popular, mas deixar que os próprios cristãos populares o melhorem dentro de seu próprio dinamismo".

“[...] processos de trânsito sígnico, interações e interseções” estabelecidos pelos [des]encontros/cruzamentos/misturas culturais.

Além disso, segundo o professor Jarbas Siqueira Ramos (2017, p. 120-121), “o pensamento sobre a encruzilhada está no centro da filosofia africana [...]”, o que nos propicia inferir que é lugar de intensas e profundas reflexões, promovendo, portanto, a percepção da encruzilhada “[...] como um saber que suscita o movimento, o encontro, a interseção, o mistério e a inclusão”.

Contudo, esse sentido da encruzilhada (bifurcação, cruzamento) também está vinculado a outras culturas (Lexikon, 1990), sendo um lugar significativo de encontros, dotado de poderes transcendentais e associado com frequência ao conteúdo simbólico da abertura de um portal que simboliza a passagem necessária para algo que pode ser considerado novo.

É nessa perspectiva que Domingues (2021, p. 11) ressalta que a ideia de encruzilhada diaspórica está vinculada ao fato “[...] de estar simultaneamente ‘em casa e longe de casa’ ou ‘aqui e acolá’, pode chamar-se de um translugar, por ser urdido por diferentes elementos e repertórios culturais em travessia”. A partir então, debruçamos sobre as conjunturas e as interfaces das congadas como uma manifestação religiosa e cultural que tem como protagonistas as histórias e as memórias dos povos negros em movimentos diaspóricos em solo brasileiro.

Esse corpo em performance, portanto, é percebido como algo a mais que uma expressão ou representação que propicia simbolicamente sentidos, ele é lugar de conhecimentos, grafados nos gestos, nos movimentos, nas coreografias, nas vocalidades e nos adereços. “Nesse sentido, o que no corpo se repete, não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este, estético, metafísico, científico, etc.” (Martins, 2003, p. 66).

Ao trazer a oralitura como lugar para reflexão, é preciso destacar que, além de compreender as potências das vozes e suas especificidades, também estamos diante de uma apreensão do corpo em sua totalidade (corpo, mente e espírito). O poeta e romancista português Gonçalo Tavares (2013), ao discorrer sobre o corpo em sua totalidade, traz algumas concepções que são interessantes para esta tese. Segundo ele:

> [...] a voz ainda é corpo, apesar de fazer linguagem; a voz ainda é, pois, algo que não se domina por completo: não se domina a voz como se domina o sujeito, o

> predicado e o complemento directo. A voz não é uma questão de sintaxe ou de gramática, é uma questão emocional (Tavares, 2013, p. 150).

Ainda nessa percepção da voz, Tavares (2013, p. 153) destaca uma questão que consideramos problematizadora e necessária para esses tempos que vivemos, pois afirma que "na voz a frase pertence ao indivíduo que a diz, na escrita não pertence ao indivíduo que a escreve". Aqui, mais uma vez, interrelacionamos com o que discutimos no tópico anterior, sobre a colonialidade do saber e do poder, visto que as histórias e as memórias, ao serem gravadas e transcritas, já não nos pertencem e nem conseguimos dimensionar os lugares que atravessaram ou atravessarão.

Em relação ao corpo, compartilhamos a seguinte percepção, de que "opera como caminho de inscrição da memória na disseminação de saberes. Nas performances da oralitura, encontramos imensas possibilidades de processos e repertórios que se revelam na escuta, na palavra transcriada pela oralidade" (Santos; Oliveira, 2021, p. 9). Esse corpo, então, é lugar de escutas sensíveis e de olhares atentos, para assim conseguirmos identificar e dimensionar essas performances das oralituras nos espaços-tempos. Entendemos que a oralitura reconhece a potência da oralidade, em que as vozes se fazem necessárias para a reelaboração dos sujeitos/povos/sociedades-mundo. De acordo com Hampâté Bá (2010, p. 172):

> Numa primeira fase, tornam -se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala. A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças. Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos "falar" e "escutar" referem -se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. [...] Trata -se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma.

Nesse viés, reconhece a fala e a escuta como ações que exigem apreensões mais amplas no fato de considerar o ser humano na totalidade. Em complemento, a professora de Ciência Política Aurora Rabelo (2021, p. 9), ao tratar de oralidade, nos convida a pensar que "[...] para não reproduzir o empirismo ou se aprisionar no jogo das estruturas, deve em primeiro lugar procurar desenvolver o que chamarei, na falta de termo melhor, de uma teoria da escuta".

Então, se existe uma voz, existe uma escuta, pois, ao falar, falamos com alguém, nesse alguém, podemos inclusive incluir a ideia de monólogo, porque podemos e precisamos falar conosco – "si-mesmo". No dicionário Aulete digital, o verbo escutar

significa: “ouvir com atenção, tomando conhecimento do que está ouvindo; captar (som) pela audição; ouvir”. Nesta tese, a definição de escuta vai além do sentido de amplificação do ouvir, em consonância com Barbosa (2009, p. 8-9), “[...] aqui, escuta tem mais afinidade com o contato concreto com nossa sensibilidade sutil, ou com a sensibilidade para as sutilezas, do que o aprimoramento de nosso sistema auditivo”.

A prática com a escuta requer o cuidar do outro para que a palavra, segundo Juliana Barbosa (2009, p. 34), seja “lida, dita, escutada, vista, pega e escapada”, ou seja, para que assim, essa palavra perpasse por aquele que diz e aquele que escuta. Portanto, “[...] essa escuta é o atravessar de um dizer e o dizer é também o que atravessa e escuta, ele mesmo. Só que esse atravessamento também acontece sem drama, ele é quieto. O dizer é quieto, pois só no silêncio (sob a palavra) há escuta” (Barbosa, 2009, p. 9).

O corpo como fala e escuta também é lugar privilegiado do olhar. Literalmente, olhar é “dar uma olhada”, ou seja, é um movimento conjugado dos globos oculares em direção a algo ou a alguém. Segundo o dicionário, olhar corresponde a ação de ver, contemplar, olhar, logo, podemos dizer que quem não olha fatalmente não vê, contudo, o inverso é mesmo possível, qual seja, olhar de fato sem nada ver. Isso decorre pelo fato de ver e enxergar estarem interrelacionados em um ato interpretativo da ação de olhar.

Gonçalo Tavares destaca no livro Atlas do Corpo e da Imaginação (2013) que o ato de ver depende do nosso olhar e da nossa atenção momentânea, com isso, temos a questão da fixação do olhar sobre determinadas coisas em detrimento de outras.

> Vemos, portanto, que há dois pontos de partida possíveis (mas que até poderão misturar-se): o olhar fixa-se, decide-se, por determinados elementos e determinadas combinações (não por outros ou outras), e daí sai uma visão geral, uma teoria que liga racionalmente os diferentes elementos; ou então existe já uma teoria, um sistema de ligações, uma maneira racional de aproximar uma coisa de outra, de as fazer simpatizar, e esse sistema prévio leva o observador a olhar, naturalmente – e também cientificamente – para determinadas coisas, esquecendo outras (Tavares, 2013, p. 65).

É nesse emaranhado que o corpo, como lugar de fala, de escuta e de olhar, é visto quando Martins destaca o conceito oralitura a partir da oralidade e da corporeidade. Assim, na tentativa de trazer algumas especificidades dos elementos que compõem a oralitura, inferimos que a palavra-viva (oralidade) nos convida a estar com a outreidade e, é nesse contexto de estar que estamos imersos em um processo de aproximações e de enfrentamentos de sentidos e significados, ao mesmo tempo, evocando espaços.

Entre aproximações e enfrentamentos, no próximo tópico, daremos continuidade à discussão sobre a interrelação entre educação e congadas. *A priori*, apontaremos sobre o nosso entendimento a esses conceitos, *a posteriori*, destacaremos como entrelaçamos educação e congadas nesta tese de doutoramento.

1.3. Interrelação entre Educação e Congada/Congado

O corpo, como citado anteriormente, é lugar de fala, de escuta e de olhar, e se constitui por meio de experiências vividas ao longo da vida humana. Portanto, estamos diante de processos de interpretações advindos de saberes e conhecimentos que são ensinados-aprendidos-(re)significados no âmbito individual e coletivo. Essa percepção evidencia que os corpos estão em movimento constante, com isso, defendemos que eles se relacionam e se educam em todos os espaços e a todo momento, logo, focamos no "[...] entendimento de que eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de 'um' nós em que todos estão implicados" (Oliveira *et al.*, 2009, p. 1).

Nesse sentido, na presente tese, partimos de uma compreensão ampliada de educação, ao concebê-la como uma prática social de formação cultural e humana de sujeitos e grupos sociais. Esse entendimento passa pela perspectiva freireana, principalmente por considerarmos que a ação de educar é uma "experiência especificamente humana" (Freire, 1996). A educação é vista como uma forma de intervenção no mundo por ser reelaborada em todos os espaços e vivida por todos os sujeitos que compõem determinado grupo/sociedade-mundo, o que propicia pensar nos múltiplos contextos em que ela é constituída nos espaços-tempos, em vista de estarmos diante de múltiplos e intensos processos de significação de(do) mundo, os quais, segundo Brandão (1997), são produzidos por práticas pedagógicas em quase toda a história social da humanidade, sendo mediadas por diversas práticas sociais. Para ele, a educação está:

> [...] **Imersa no trabalho**: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem. **Imersa no ritual**: seja no enterro de um morto (os homens do paleolítico superior já faziam isto com todo o cuidado), num rito de iniciação, ou em outra qualquer celebração coletiva, as pessoas cantam, dançam e representam, e tudo o que fazem não apenas celebra, mas ensina. E não ensina apenas as artes do canto, da dança e do drama. Ritos são aulas de codificação da vida social e de recriação, através dos símbolos que se

> dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos. **Imersa nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura**: aparentemente espontâneas e desorganizadas, as situações de brincadeiras de meninos, as tropelias de adolescentes e as trocas do amor entre jovens são momentos de trocas de condutas e significados, regidas por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social. Incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade no universo pessoal de idéias, ações e sentimentos de cada pessoa (Brandão, 1997, p. 19, grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, a educação se expressa por meio de ações e pensamentos que estabelecem saberes e práticas que reconstroem e reafirmam variadas concepções de mundo, de sociedade e de sujeito, seria "[...] a educação como situação gnosiológica, na qual os sujeitos sociais são construtores do conhecimento, e não meros receptáculos, cujas consciências estão intencionadas ao mundo" (Mota Neto, 2008, p. 41).

O ser humano, por esse viés, possui a capacidade de aprender, de criar e de transmitir, ao longo da vida e em comunidades, seus saberes socioculturais e demais conhecimentos, isto é, ele é capaz de educar. É por meio das diversas maneiras de se fazer isso que ele passa a conhecer o mundo que o circunda e elabora sua consciência enquanto humano, portanto, "[...] o como o homem conhece, o como ele encontra um sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é levar a conhecer" (Duarte Jr., 1980, p. 5).

Isso significa que somos parte da natureza e, com ela, "[...] construímo-nos a nós mesmos e aos nossos mundos. Por esse caminho nascemos um indivíduo biológico e nos tornamos - na medida em que somos socializados em cultura - pessoas sociais" (Brandão, 2009, p. 11). Essa socialização se estabelece por meio de elementos simbólicos, quando o ser humano "[...] transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objeto de compreensão" (Duarte Jr., 1980, p. 7). Nessa perspectiva, não há pensamento sem palavras, bem como não há conhecimento sem símbolos. Além disso, "o sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção" (Duarte Jr., 1980, p. 9).

Reconhecer o ser humano por ser constituído de emoção (como algo que não depende de sua escolha em vista de estar e compor a gênese do corpo, mente e espírito) e retomar os pensamentos de que ele pertence à natureza, de um lado, faz parte das superações epistêmicas do projeto político-acadêmico-social, elaboradas a partir das problematizações dos pensamentos decoloniais em relação ao enfrentamento ao

eurocentrismo. Por outro lado, destaca-se que é no e pelo corpo que vamos nos educando histórico-socialmente, em processos de transmissão dos bens culturais de uma geração para outra. Esse corpo em processos de socialização, desenvolve-se "[...] no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas" (Oliveira *et al.*, 2009, p. 4).

Em complemento, compartilhamos do pensamento da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987, p. 142), ao afirmar que "quando se fala em socialização, se está pensando em intercâmbio entre pessoas, entre essas e produtos culturais, em assimilação de regras sociais, comportamentos, valores [...]". Então, a educação "[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima" (Brandão, 2007, p. 11).

Outrossim, "a relação entre a educação e a cultura é, portanto, mais do que apenas próxima. Ela é absolutamente íntima, interativa, inclusiva" (Brandão, 2009, p. 12), ambas têm uma dimensão estética pelo fato de os sujeitos criarem sentidos e valores que fundamentam sua ação em seu ambiente cultural, de maneira que se tenha coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer.

Nesta tese, portanto, estamos diante da interrelação entre educação e cultura, na qual temos "[...] a educação como prática social de formação cultural, política e identitária, enquanto a cultura como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem" (Mota Neto, 2008, p. 53). Deve-se considerar ainda que esse diálogo não é recente no âmbito das pesquisas ditas de conhecimento científico. Brandão destaca que:

> Não devemos esquecer que bem antes de haver sido descoberta pela academia, pela pedagogia das universidades e pela própria antropologia, a relação entre a educação e a cultura foi descoberta e fortemente enfatizada pelos movimentos de cultura popular da década de 1960. Uma releitura dos trabalhos de Paulo Freire seria aqui um exercício de justificada revanche da memória (Brandão, 2009, p. 13-14).

Mota Neto (2008, 2016), estudioso de Paulo Freire há décadas, destaca que o patrono da educação brasileira teve suas bases epistêmicas e teóricas inspiradas em filosofias crítico-humanistas. Entretanto, enfatiza que "[...]suas ideias não foram construídas a partir de uma abstração desinteressada, mas nasceram do diálogo crítico com as sofridas camadas populares do Nordeste, depois prolongada junto a setores oprimidos de outras partes do mundo" (Mota Neto, 2016, p. 153).

Os contatos e os diálogos estabelecidos por Freire com os sujeitos só foram potentes porque estavam envolvidos no âmbito de sua localidade, regionalidade e nacionalidade. A partir de várias reflexões críticas, Paulo Freire vai denominá-los como oprimidos, devido aos contextos sócio-históricos vividos, principalmente, na América Latina. Dentre suas obras, temos o livro Pedagogia do Oprimido[26], o qual evidencia que o oprimido não é o sujeito para quem fala, mas com quem fala. Desde o início, então, já estava presente nos discursos do intelectual a relação entre a cultura e a educação.

Mota Neto ressalta que, mesmo as percepções de Freire estando próximas das inquietações do grupo de estudos da rede modernidade/colonialidade, ele não chegou a utilizar o termo decolonial. No entanto, "a concepção decolonial está presente em toda a sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico" (Mota Neto, 2016, p. 149).

O ser humano, para Freire, tomando por base a concepção decolonial (ainda que o autor não chegasse a utilizar o termo), é um ser de relações e não só de contatos, em virtude de não apenas estar no mundo, mas com o mundo, e o "estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (Freire, 2008, p. 47). Logo, o ser humano se constitui, nesse viés, a partir das experiências que vão lhe atravessando ao longo da vida, ou seja, somos reelaborados ao estar com a outreidade, inclusive por meio dos diálogos. Nessa prática, estamos diante da potência da ação da fala e da escuta, embora reconheçamos que o corpo se educa e se interage na totalidade.

E quando o assunto é a experiência, também estamos dialogando com as subjetividades, o que nos remete às perspectivas do filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía (2011, p. 4), ao ressaltar a questão da "experiência: isso que me passa, que me atravessa, que me deforma e que me transforma em contato e na ausência com o mundo".

Larrosa Bondía (2011, p. 5) afirma ainda que a experiência "não depende de mim", ou seja, "não depende das minhas palavras, nem dos meus sentimentos, nem do meu saber, nem de meu poder e nem da minha vontade". Isso ocorre porque a nossa percepção

[26] Esse livro foi escrito entre 1964 e 1968, época de exílio no Chile em virtude da ditadura civil-militar no Brasil. Durante esse período sócio-histórico, Freire ficou impossibilitado de publicar essa obra, principalmente no Brasil (nacionalidade) e no Chile (residência por um determinado período). Assim, as primeiras versões foram publicadas em inglês, pela Editora Herder y Herder (1970) e em espanhol, pela Editora Nuestra Tierra (1970). Somente em 1974, em português, pela Editora Paz e Terra (Arriada; Nogueira; Zasso, 2017).

do mundo é construída por meio da linguagem, que fragmenta e ordena o modo de perceber as coisas, os fatos, os outros.

Duarte Jr. ressalta que o "[...] sentimento aqui significa também uma maneira emotiva de relacionamento com o mundo" (Duarte Jr., 1980, p. 91-92). Além disso, esse termo pode significar "a condição geral do nosso organismo, como a experienciamos, e ainda a sensibilidade a determinados estímulos". Dessa maneira, a compreensão que temos do mundo só se dá por referência àquilo que é sentido/vivido, ou seja, o que é compreendido e simbolizado sedimenta no que é sentido. Entretanto, é necessário destacar que, por muito tempo, as Ciências Humanas negligenciaram a esfera do sentir nos campos de pesquisas.

> [...] como as emoções não são objetos, como sentimentos não podem ser quantificáveis, por exprimir fundamentalmente uma maneira de ser em relação ao mundo, emoções e sentimentos deixaram de ser significativos. Epifenômenos que não pertencem ao real. Contradição: ciências humanas obcecadas por um ideal epistêmico anti-humanista (Duarte Jr., 1980, p. 94).

Aqui evidencia-se a questão de que, a partir da civilização ocidental, os povos em condição de colonização, nesse caso os amefricanos, foram inseridos numa perspectiva de fragmentação e exclusão ou negação do corpo e dos conhecimentos como um todo. Devido a isso, as relações entre o conhecimento lógico-conceitual (ou científico) e o saber sensível (intuitivo, próprio de cada um de nós), de certa forma, foram rompidas e, até hoje, ainda é perceptível esse distanciamento entre a ideia de razão e da emoção (Duarte Jr., 1980, 2000). Hampâté Bá destaca ainda que:

> Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto (Bâ, 2010, p. 189).

Como a educação é vista como uma prática social humana, diversos atos educativos foram responsáveis no processo de disseminação desse distanciamento do saber sensível como espaço de reflexões críticas. Além disso, foi estabelecido um lugar de privilégio para a categoria da educação formal, aquela que acontece nas escolas, como

responsáveis pelo compartilhamento do conhecimento lógico-conceitual em detrimento dos saberes socioculturais.

Esta tese busca resgatar justamente o espaço educativo, a saber, as congadas, como uma das formas para superarmos essas violências de fragmentação dos conhecimentos e inserir o saber sensível, as experiências, as corporeidades e as oralituras como lugares de elaboração de conhecimentos e como essenciais no ato de conhecer o mundo e de educar os sujeitos.

No ato de conhecer o mundo, as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus processos fundamentais e são necessárias para todo ato de conhecimento humano. Além disso, por se tratar de ser humano, significa que precisamos reconhecer que as subjetividades ao serem interpretadas precisam estar em diálogo com o contexto vivido (sociopolítico, econômico e cultural), pois:

> [...] não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, p. 5).

Esses processos de interpretações decorrem dentro de um arcabouço cultural, em que "grande parte dos múltiplos conhecimentos dos vários campos da vida e do pensar a vida, dos valores de orientação da conduta social, das crenças de interpretação do sentido da vida, do mundo e do destino, das gramáticas culturais" (Brandão, 1985, p. 15) são vividos como teias de significação a partir de experiências que reúnem determinados sujeitos a determinados grupos/sociedades-mundos.

Entretanto, é preciso compreender que nós, enquanto sujeitos sociais, não conseguimos abarcar tudo o que está contido nesse complexo campo cultural que nos circunda. Não somos atravessados por tudo e cada sujeito é atravessado de uma forma singular, embora estejamos partilhando símbolos e significados que foram e são elaborados na coletividade. Junto a isso, "estamos recriando, partilhando e consolidando como este ou aquele tipo de instituição cultural em nossos mundos sociais. Algo de que somos os autores, todo o tempo, e também os atores" (Brandão, 1985, p. 30). Ao sermos considerados sujeitos de símbolos, de gestos e de significados, quer dizer então que as práticas sociais que nos atravessam podem tanto enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes. Nesse sentido, "o enraizamento parte e busca manter vivas as tradições, entendidas como referências primeiras que sustentam visões de mundo e permitem que sejam refeitas, sem abandonar sua origem" (OLIVEIRA *et al.,* 2009, p. 4).

Portanto, as manifestações culturais são concebidas como práticas sociais que constroem relações identitárias ao estabelecerem vínculos a partir de experiências entre os sujeitos e determinado lugar, nesse caso, comunidade ou grupo. Como são espaços de socialização, significa que, por meio das experiências são desencadeados, conformados e consolidados diversos processos educativos que precisam ser compreendidos dentro de sua especificidade. O ato de educar e de construir identidades são resultados de processos educativos que se sucedem no:

> [...] seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida. [...] no convívio, uns se colocam com a disposição de pôr outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleçam de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem (Gonçalves e Silva, 1987, p. 62-63).

Dessa forma, a educação é concebida como uma prática social histórica, transformada pela ação humana à medida que produz transformações naqueles que dela participa. Além disso, "toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural [...]" (Ghedin; Franco, 2011, p. 42). Essa afirmação nos leva a olhar para outros meios pedagógicos que são capazes de educar os sujeitos, ou seja, a escola, que é um dos diversos espaços onde se aprende e se produz conhecimentos.

Nesta tese, objetivamos identificar e valorizar os processos educativos na prática social da manifestação cultural e religiosa das congadas em Catalão, Goiás. As interpretações perpassam as modalidades da ação, das formalidades, das práticas e dos tipos de operação especificados pelas maneiras do fazer dos congadeiros (Certeau, 1998). Mas, antes de adentrar a esses saberes socioculturais que são reelaborados na referida cidade, consideramos essencial discorrer brevemente sobre o contexto sócio-histórico das congadas no Brasil.

Ao dialogar com as congadas, entramos no campo do desenraizamento da cultura africana, devido à diáspora circum-Atlântica e seu processo de enraizamento em terras brasileiras. Gonzalez pondera que:

> [...] a violência da escravidão caracterizou-se não só pela ruptura dos referenciais básicos da sociedade africana, como pela cuidadosa mistura das diferentes etnias, demonstrando grande eficácia na destruição das estruturas sociais. Aconteceu, porém, que os valores religiosos, tão essenciais nas civilizações africanas, foram resguardados pelos afro-negros brasileiros (Gonzales, 2018, p. 298).

O fato de resguardar seus valores religiosos compõe as diversas maneiras de resistir e enfrentar os processos de desenraizamentos vividos pelos negros desde o período de colonização. Foi nas encruzilhadas/brechas que reelaboraram seus cultos e rituais, principalmente nos espaços permitidos pelos senhores e pelos representantes da Igreja Católica.

> as festas afro-brasileiras são o efeito simbólico de um extraordinário esforço de preservação de formas culturais essenciais trazidas de um outro continente e que, aqui, foram recriadas sobre condições as mais adversas. Afinal, a população negra não veio para o Brasil como imigrantes, mas como escrava (Gonzales, 2018, p. 298).

Essa condição vivida pela população negra destaca a expressão "africanidades brasileiras" a partir da discussão de Gonçalves e Silva (2003), ao afirmar que as raízes da cultura brasileira estão fincadas, principalmente, em África. Ao citar alguns elementos da nossa vivência, ela destaca que a feijoada, o samba e a capoeira são resultados "[...] de criações dos africanos que vieram escravizados para o Brasil e de seus descendentes, e representam formas encontradas para sobreviver, para expressar um jeito de construir a vida, de senti-la, de vive-la" (Gonçalvez e Silva, 2003, p. 26).

A congada faz parte dessas criações que propiciaram essas formas de sentir e de viver nas mais diversas localidades em nosso país, onde as religiosidades dos povos foram reelaboradas a partir de cantos, de instrumentos e de danças que compõem esse amplo campo de reflexões das africanidades brasileiras. Martins (2003) enaltece essa discussão ao afirmar que o congado, concebido como uma das performances rituais afro-brasileiras, é elaborado por alguns processos de criação que, ao serem ressignificados, "buscam cobrir as faltas, vazios e rupturas das culturas e dos sujeitos que aqui se reinventaram" (Martins, 2003, p. 71).

Os negros, ao se reinventarem a partir do contato com a outreidade, promoveram o congado como uma das mais importantes manifestações culturais do Brasil, sendo assim "[...] resultante da inter-relação de aspectos das culturas africanas, luso-espanholas e indígenas que se mesclaram em solo brasileiro e se configuraram numa das mais significativas tradições culturais desse país" (Ramos, 2017, p. 36). Essa configuração perpassa "[...] as cerimônias do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, popularmente conhecidas como Congados, nos quais santos católicos são festejados africanamente" (Martins, 1997, p. 31).

Nesse sentido, as congadas, os congados e/ou reinados, são concebidos como um sistema religioso alterno, que se constituiu nas encruzilhadas dos sistemas religiosos cristão e africano, de origem banto, pautado em devoção a certos santos católicos, a saber: Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês (Martins, 2003). Além disso, segundo Katrib (2004, p. 28), no Brasil, muitos africanos são provenientes do Congo e de Angola, por isso, congados ou congadas.

Em adição, a expressão congada, segundo Brandão (1985, 2004), é religiosa e cultural, de origem afro-brasileira, e se organiza por grupos distintos, denominados guardas ou ternos, "[...] que muitas vezes constituem em comunidades ou micro sociedades inseridas em contextos urbanos ou rurais" (Ramos, 2017, p. 36), as quais têm suas performances mitopoéticas intensificadas durante as festas em devoção à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

Essas performances fazem parte dos movimentos que "afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias" (Schechner, 2003, p. 27). As congadas são compreendidas como uma performance ritualística por ser "[...] feita de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar".

Como um comportamento restaurado é um comportamento vivo, as congadas, congados e/ou reinados se fazem presente no Brasil desde o século XVII, sendo Recife considerado pelos registros orais e escritos como lugar pioneiro na coroação do rei do Congo (Gonzalez, 1987, 2018; Martins, 1997; Katrib, 2004). Devido aos processos de interiorização em busca da apropriação de mais recursos naturais, outras regiões do país foram locais onde os afro-brasileiros transitaram e enraizaram seus saberes socioculturais.

Como estamos diante de comportamentos que podem ser rearranjados ou reconstruídos, bem como podem ser longevos e estáveis, os grupos/guardas/ternos que formam esse sistema alterno continuam a sair às ruas anualmente, "[...] sobretudo as das cidades de economia ainda rural, em busca do adro e da nave das igrejas de seus santos, ou das casas de seus pares e senhores" (Brandão, 2004, p. 323).

Os grupos de congado estão espalhados por todo o território brasileiro, todavia, dentre eles, temos aqueles que estão territorializados nos estados de Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, os quais, de certa maneira, possuem uma expressiva força em suas manifestações. No entanto, partimos do entendimento de que esses festejos, como um todo, são produzidos por ritos de aflição e religação fundados

por um enredo cosmogônico que emerge de uma narrativa de origem, que narra a retirada da imagem de Nossa Senhora do Rosário das águas (MARTINS, 1997; 2003).

Nesta tese, daremos ênfase ao resumo de uma das versões mitopoéticas que funda o enredo cosmogônico em devoção à Nossa Senhora do Rosário.

> Na época da escravidão, uma imagem de Nossa Senhora do Rosário apareceu no mar. Os escravos viram a santa nas águas, com uma coroa cujo brilho ofuscava o sol. Eles chamaram o senhor da fazenda e lhe pediram que os deixasse retirar a senhora das águas. O fazendeiro não permitiu, mas lhes ordenou que construíssem uma capela para ela e a enfeitassem muito. Depois de construída a capela, o "sinhô" reuniu seus pares brancos, retirara a imagem do mar e a colocaram em um altar. No dia seguinte, a capela estava vazia e a santa boiava de novo nas águas. Após várias tentativas frustradas de manter a divindade na capela, o branco permitiu que os escravos tentassem resgatá-la. Os primeiros escravos que se dirigiram ao mar eram um pouco de Congo. Eles se enfeitaram de cores vistosas e, com suas danças ligeiras, tentaram cativar a santa. Ela achou seus cantares e danças muito bonitos, ergueu-se das águas, mas não os acompanhou. Os escravos mais velhos, então, muito pobres, foram às matas, cortaram madeira, fizeram tambores com os troncos e os recobrir com folhas de inhame. Formaram um grupo de Candombe e entraram nas águas. Com seu ritmo sincopado, surdo, com sua dança telúrica e cânticos de timbres africanos cativaram a santa que se sentou em um de seus tambores e os acompanhou até à capela, onde todos os negros cantaram e dançaram para celebrá-la (Martins, 2003, p. 72).

Essa é uma das versões que une diversos sujeitos e estabelece as identidades religiosa e cultural desse sistema alterno, contudo, a construção desses enredos é constituída por um núcleo comum ao ser narrado o mito fundador do Congado nas diversas regiões brasileiras. Assim sendo, os três elementos são:

> 1º) a descrição de uma situação de repressão vivenciada pelo negro escravo; 2º) a reversão simbólica dessa situação com a retirada da santa das águas, sendo o canto e dança regidos pelos tambores; 3º) a instituição de uma hierarquia e de um outro poder, o africano, fundada pelo arcabouço mítico e místico (Martins, 2003, p. 75).

Assente nesses elementos e revivido constantemente, estamos diante de uma perspectiva do comportamento restaurado diante de um contexto em que "a cada repetição dos Rituais Festivos congadeiros é em certa medida original, mas nunca totalmente nova" (Ramos, 2017, p. 97). Esses elementos são vividos pelas guardas ou ternos por meio do discurso que os unem (mito fundador), mas como um comportamento vivo (no cotidiano).

Acreditamos que os vínculos das guardas ou ternos nas Irmandades[27] foram muito importantes na promoção desse comportamento vivo, desde o século XVII, para a prática

[27] No entanto, Leda Martins (1997) destaca que nem todas as guardas e ternos foram ou são vinculados às Irmandades de Nossa Senhora do Rosário.

do congado nas diversas regiões do Brasil. Aqui, compartilhamos ainda com os esclarecimentos do professor Jarbas Ramos por concatenar que as Irmandades tornaram espaços de resistência de preservação de valores culturais e identitários dos povos negros. Segundo ele, "podemos afirmar que as Irmandades religiosas possibilitaram a sobrevivência de elementos culturais que garantiram a permanência das manifestações culturais congadeiras" (Ramos, 2017, p, 27).

Deve-se evidenciar ainda que as guardas, ou ternos, ao revisitarem os lugares e os discursos, restabeleceram e reestabelecem esses comportamentos restaurados na cotidianidade. As práticas de cortejos, caminhadas, procissões e peregrinações são momentos e espaços que interrelacionam, principalmente, as concepções de tempo e temporalidades, estabelecendo o que Martins (2021) vai denominar de tempo espiralado. Nas palavras da autora, espiralar perpassa a:

> [...] ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem (Martins, 2021, p. 14).

Por isso, as oralituras e as corporalidades são essenciais para a elaboração e a continuidade do congado nas diversas regiões brasileiras, principalmente nas manifestações que acontecem no estado de Minas Gerais, contexto em que Martins enraizou suas reflexões sobre as práticas performativas dos congados, assim como tantos outros pesquisadores, em diferentes cidades mineiras.

A referida autora, conhecida por muitos como a "Rainha do Congado", o historiador e professor Jeremias Brasileiro, e o artista e professor Jarbas Siqueira Ramos, tornaram-se nossos interlocutores para compreendermos o contexto sócio-histórico dessa manifestação. Seus olhares sensíveis e críticos da territorialização em lugares interioranos propiciaram reflexões com a congada catalana, em Goiás.

A partir do "corpo do congadeiro como corpo-encruzilhada, entendo que ele inscreve saberes particulares que podem ser percebidos a partir dos diversos elementos ligados à memória discursiva desses sujeitos" (Ramos, 2017, p. 201). E como grafia performática traçada pela voz e pelo movimento nos processos ritualísticos, a congada, o

congado e/ou reinado, nesta tese, são compreendidos como uma prática social que se configura a partir dos saberes-fazeres elaborados por diversos processos educativos (Martins, 1997; 2003).

No próximo capítulo, tratamos sobre essa manifestação cultural e religiosa que se reterritorializou no estado de Goiás, tendo como lugar reflexivo e sensível a cidade de Catalão.

Capítulo II - A Congada em Catalão/GO: histórias contadas no alpendre

Nesta tese, em síntese, compreendemos que a educação e as culturas são consideradas campos que se entrelaçam quando pensamos nos sujeitos que se educam em práticas sociais. Assim, nossas reflexões no primeiro capítulo enfatizaram as bases epistemológica e teórica que fundamentam a presente pesquisa sobre as congadas em Catalão, localizada no estado de Goiás. Fomo levados, portanto, a debruçar sobre os diversos processos educativos que são (re)produzidos nos variados contextos que nos circundam enquanto sujeitos sociais.

Aqui, nosso encontro é com as Congadas em Catalão/GO, entendida como um espaço onde se partilha saberes socioculturais. Devido à expressividade e à diversidade dessa manifestação, conduzimos nossos olhares atentos e escutas sensíveis, especificamente, para o Terno Vilão Santa Efigênia, conhecido também como Vilão Rosa.

Neste capítulo, traçamos o contexto sócio-histórico das congadas no estado Goiás, posteriormente, enfatizamos seu processo de territorialização na cidade de Catalão. Por fim, apresentamos, por meio dos registros orais e escritos, os marcos da história de fundação, bem como sua trajetória como Terno Vilão Santa Efigênia. Nossos principais interlocutores[28] sobre esses saberes socioculturais são Brandão (1985), Paula (2000), Katrib (2004, 2009), Costa (2010), Macedo (2007), Ribeiro Manoel (2017) e Moreira Manoel (2018).

2.1. As Congadas em Goiás: história e formação

> Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens (Bâ, 2010, p. 222).

Adentrar aos contextos das manifestações culturais em Goiás significa estar diante de memórias e histórias assentes nas oralidades que, com o passar do tempo, foram

[28] Os critérios de seleção e as breves apresentações das produções dos nossos interlocutores foram abordados na introdução.

recontadas por meio das escritas nas mais diversas formas[29]. Assim, no entrelugar das oralidades e das escritas, temos os sujeitos com as suas variadas experiências nos espaços-tempos. Aliás, ao nos propor a retomar o contexto sócio-histórico das congadas goianas a partir de fontes escritas, sabemos estar perante o "cérebro das pessoas" como lugares de salvaguardar múltiplos saberes, compartilhados de geração a geração. Reconhecemos que falar sobre essa manifestação requer uma reordenação de ampla teia de memórias (re)construídas no passado, as quais são conduzidas no presente por meio de fragmentos e esquecimentos diante das experiências vividas.

Entendemos que, cientificamente, é no cérebro das pessoas que as memórias vão sendo elaboradas e ressignificadas, a fim de se tornarem identidades e saberes socioculturais. O historiador Pierre Nora nos chama a atenção para o fato de que:

> [...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suceptível de longas latências e de repentinas revitalizações [...]. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (Nora, 1993, p. 9).

As memórias das congadas no Brasil, nesse sentido, emergem dentro um grupo, sendo enraizadas no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto, ou seja, emergem dos processos de subjetivação das experiências. Assim, ao serem externalizadas e compartilhadas, essas memórias podem ser consideradas recortes que foram, de alguma maneira, "congelados" nas mais diversas formas de pensamentos e escritas. Até mesmo a escrita, como os livros e as publicações de pesquisas desenvolvidas nas pós-graduações, é concebida como lugares de memórias, mas temos a percepção que são, antes de tudo, restos e fragmentos de registros escritos.

Segundo Martins (2003, p. 69), "[...] constantemente se recria e se transmite pelos ambientes de memória, ou seja, repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes". As congadas, portanto, podem ser consideradas, segundo a autora, como um "[...] fértil ambiente de memória dos vastos repertórios de reservas

[29] Dentre elas, destacam-se as crônicas, os relatos de viajantes, os registros em diários, os recortes em jornais e as poesias. Bem como as pesquisas, muitas vezes *in locus*, pautadas em publicações de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado que obtiveram o reconhecimento como lugar de salvaguardar memórias que são compartilhadas pela tradição oral.

mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo" (Martins, 2003, p. 70).

Segue-se a linha de que corpo e voz compõem os diversos ambientes de memórias, mas, para além deles, tem-se também as bibliotecas, os museus, os arquivos, os monumentos oficiais, os parques temáticos, os bancos de dados de universidades, dentre outros (Nora, 1993). É a partir desses lugares de memórias que avançamos nas discussões sobre as congadas no território brasileiro, especialmente em suas territorializações em algumas cidades goianas.

Congadas ou Congados e/ou Reinados fazem parte das interfaces dos catolicismos populares[30] que foram se constituindo pela potência das oralidades e das corporeidades nos espaços-tempos. Por compor a categoria cultural, foram e são enraizadas nas pluralidades de experiências advindas da relação com os santos, os sentimentos e os mitos que colaboraram com as interpretações de mundo dos sujeitos amefricanos.

Esses catolicismos dito populares fizeram, e ainda fazem, parte da configuração da vida social e religiosa do povo brasileiro, principalmente em Goiás, embora em cada localidade tenha se territorializado de maneira específica, mas dentro de uma mesma perspectiva mitopoética, tendo em vista que se trata de sujeitos e grupos vivendo e experienciando espaços e tempos singulares, alicerçados em um mesmo contexto sociocultural. Assim sendo, as diversas manifestações religiosas estabeleceram uma teia simbólica, a fim de garantir uma junção no processo de encontros entre as pessoas, os lugares e o sagrado.

Os catolicismos são lugares "[...] de festa com as suas procissões, festas de santos e devoções aos santos. Estes são invocados como poderes do outro mundo, para reajustarem uma situação que desandou" (Süss, 1979, p. 56). Aqui surge o conceito de uma "força onipotente" que, no caso do catolicismo, refere-se a Deus, cujo poder é superior e está vinculado há outras forças também consideradas sagradas, mas com poderes "reduzidos", sendo esses os santos e Maria Santíssima.

Quando se analisa o todo que envolve as manifestações religiosas, percebe-se que, no âmbito da devoção popular, o culto à figura feminina fora bem aceito pelo povo brasileiro nas mais diversas localidades. Essa valorização na "[...] religiosidade popular

[30] Paulo Günter Süss (1979, p. 30), estudioso do catolicismo popular no Brasil, destaca que, por se elaborar a partir da vivência do povo, precisamos falar no plural de catolicismos populares, já que, ao se constituir de "um discurso semântico sobre o conceito 'povo' e 'catolicismo popular' não pode ser global. São necessários diversos discursos que se completam".

pode ser concebida pela representação maternal que busca suprir os excessos do *Pai,* ao mesmo tempo em que proporciona um imaginário de proteção" (Carvalho, 2017, p. 57).

Estudar as congadas contribuiu para compreendermos como essa valorização da figura feminina fora se constituindo em terras brasileiras e, principalmente, possibilitou adentrar em um sistema religioso alterno configurado nos (des)encontros entre os elementos das culturas negro-africanas (origem banto), luso-espanhola (culturas europeias) e ameríndias.

Destacamos ainda que a vivência religiosa dos negros e dos diversos povos indígenas, em contato com a prática do catolicismo popular vindo da Europa, contribuiu para fazer dessa manifestação um sistema religioso em permanente movimento de tensão com o dito catolicismo oficial europeu (Brasileiro, 2012). Nessa percepção, o historiador Jeremias Brasileiro, ao conceituar o congado, enfatiza que estamos diante de:

> [...] um culto aos ancestrais de hierarquia superior, realizado por nações diversas, possuidoras de antepassados comuns e que através de danças, de percussões africanizadas, de cantorias antes venerativas somente ao Rei Congo e depois cristianizadas por influências jesuíticas, mimetizou-se ou paralelizou-se dentro da fé popular brasileira (Brasileiro, 2001, p. 14).

O contexto sócio-histórico das congadas no Brasil, portanto, tem raízes no período colonial, mobilizado dentro de um violento processo de escravização[31] dos povos negros africanos que, a partir de então, começaram a intensificar novos contatos em diferentes lógicas culturais. Desse modo, as congadas, de um lado, representam a força viva do povo negro no Brasil, embora suas reterritorializações tenham se efetivado de maneiras distintas nas regiões do país. Por outro lado, a organização da congada compõe grupos de festividades que estabeleceram, e ainda estabelecem, sentidos e significados para a sobrevivência dos afrodescendentes. É importante destacar que os festejos "[...] são uma oportunidade de reunião coletiva para a aprendizagem e o reconhecimento dos universos

[31] Na presente discussão, utilizaremos o termo escravização em vez de escravidão, em virtude de aproximarmos das discussões sobre os processos de resistência dos povos negros, sobretudo no que diz respeito às diásporas circum-Atlântico. Assim, entendemos que "Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores". Para ver mais, acessar o link: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf.

simbólicos e das ideologias que as sociedades, ou alguns de seus grupos, produz, controla e mantém em vigência" (Brandão, 2004, p. 36).

Ressaltamos, numa perspectiva socioeconômica, que os africanos tiveram seus corpos submetidos às diversas violências de silenciamento e apagamento de suas memórias e tradições, sobretudo pela Coroa Portuguesa. Ao serem trazidos para o Brasil, foram obrigados a servirem como mão de obra escrava em diversas atividades voltadas para a agricultura, especialmente em canaviais e cafezais, bem como na mineração, dentre outras. Em paralelo, vivenciaram um intenso e longo processo de colonização cultural e religiosa. A educadora Renata Bittencourt Meira (2007) destaca que as festas aos santos de devoção dos negros (em condição de escravização) são resultados do contexto de dominação e controle da população africana e seus descendentes.

Sabemos que existem outros discursos para se pensar as origens da congada em terras brasileiras, mas aqui, vamos destacar apenas três interpretações que vêm sendo compartilhadas em vários lugares de memórias. A primeira perpassa a ideia de que representa "[...] a luta entre reinos rivais africanos, ou seja, entre os reinos comandados pelo Rei Coriongo e pela Rainha Ginga" (Katrib, 2004, p. 27). A segunda, por sua vez, aponta que as Congadas:

> [...] expressam a luta entre mouros e cristãos na França. Dedutivo disso, afirma-se que dessa luta resultou o aparecimento de duas manifestações representativas desse mesmo acontecimento: as cavalhadas, adotadas pelos nobres, e as Congadas introduzidas entre os escravos como forma de amenizar as diferenças étnicas, seu espírito de revolta (Katrib, 2004, p. 27).

Em terceiro, existem narrativas fundadas no imaginário popular sobre Chico Rei[32], "[...] africano que, no século XVIII, teria instituído um dos primeiros (senão o primeiro) reinos negros nas Minas Gerais, em Vila Rica" (Martins, 1997, p. 37). A história que se conta é que, "[...] após encontrar ouro numa mina abandonada em Minas Gerais,

[32] Era rei de todo o Congo e seu nome era Galanga. Galanga foi capturado junto com sua esposa, Djalô, um filho, Muzinga, e uma filha, Itulo, pelos colonizadores portugueses, para servir de escravo no Brasil. Durante a viagem, Galanga viu sua esposa e filha serem lançadas ao mar como oferenda a deusas para acalmar a tempestade no caminho. Ao chegar no Rio de Janeiro, em 1740, foi vendido e levado para Vila Rica, mas, antes de chegar à cidade mineira, ele recebeu o nome cristão de Francisco e apelidado de Chico. Com o seu trabalho, conseguiu alforriar-se e comprar a liberdade de seu filho Muzinga e de outros companheiros que vieram no navio com ele. Os escravos libertos consideravam-no rei. Esses libertos associaram-se em uma irmandade em honra a Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia. Com a construção da igreja, permitiu-se que os negros realizassem suas festas, com suas músicas e danças em louvou às Santas. No dia de Nossa Senhora do Rosário, ocorriam as solenidades da irmandade e, dentro delas, Chico era coroado como rei, com uma corte sendo coroada também. Essa cerimônia simbólica era acompanhada de músicos e dançarinos ao som de pandeiros, caxambus e canzás, e o ritual acontecia antes da missa, o que ainda se repete, até hoje (Moreira Manoel, 2018, p. 37).

comprou sua liberdade e a de vários negros que como forma de comemoração, saíram às ruas de Araxá-MG festejando tal intento e daí se fixando como tradição" (Katrib, 2004, p. 24). Essa última versão é muito difundida pelo interior de Goiás e na região do Triângulo Mineiro (Brandão, 1985).

Assim, entendemos que, nas entrelinhas dessas histórias, temos em um primeiro momento o surgimento da congada a partir da aproximação do processo de cristianização dos negros, o que não significa que fora algo simplesmente impositivo, como se não estivesse imerso em contextos de confrontos e de negociações. Posteriormente, a congada, "[..] tornou-se crítica e ganhou contornos de prática de resistência e expressão de seu lugar específico na sociedade. Tornou-se, também, uma forma de contar sua história, manipulada e, até, negada pela história oficial" (Meira, 2007, p. 26).

No entanto, é importante frisar que, mesmo diante de tantas (con)tradições e histórias, as devoções aos santos católicos, sobretudo a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês, fincaram raízes por todo o território brasileiro. No entremeio a tanto trabalho e à necessidade de se sentir *viva*, a população afrodescendente foi (re)elaborando esse sistema religioso, pautado em uma estrutura simbólica e litúrgica complexa, alicerçado em um estilo africano e, ao mesmo tempo, no catolicismo.

Sendo assim, os movimentos de descentramentos e centramentos se deram por diversas encruzilhadas advindas do processo diaspórico africano para as Américas, mas também por meio de inúmeras travessias dos negros dentro do próprio território brasileiro, promovendo a congada, segundo Brandão (1985), como uma manifestação religiosa e cultural de origem afro-brasileira, que acontece junto com as festas em devoção a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

Por esse viés, é nos desencontros dos diversos discursos e de pessoas diversas que as congadas, pela vivência, conseguem interagir vida, fé, festa e simbolismo. Dentre os motivos para que essa manifestação obtivesse características e expressiva materialização, temos a questão da potência da "[...] diversidade na organização social dos negros pelo Brasil Colonial, fundamentada na criação de comunidades negras que preservaram tradições, cultos e crenças, buscando (re) adaptar sua manifestação ao novo *modus vivendi*" (Ramos, 2011, p. 27).

Ramos (2011) ainda destaca que, a partir da consolidação dessas comunidades negras, foi possível criar as Irmandades, que passaram a ser um importante instrumento de organização da vida social e das manifestações congadeiras pelo Brasil. Além disso,

inferimos que o fato de estarem vinculadas a essas Irmandades contribuiu para as formações e os desenvolvimentos de vilas e, posteriormente, cidades, pelas áreas interioranas do país.

Os rituais e as simbologias das congadas e dos reinados mantêm a "mesma disposição básica do século XVIII, atestando a permanência de um continuum paradigmático nos elos da tradição e das Afrografias dos congados" (MARTINS, 1997, p. 34)

Vale ressaltar que há uma distinção entre congado/congada e reinados.

> Congado é uma manifestação de grupos, que pode existir apenas pela devoção aos santos e santas ou por sua ligação a uma comunidade. Já o Reinado possui uma densa estrutura simbólica, constituída por todos os segmentos responsáveis pelos festejos: as guardas de Congado, o Império com seus reis, rainha, príncipes e princesas, e todas as demais partes da performance congadeira (Ramos, 2011, p. 31).

Sendo assim, as congadas se organizam em grupos de diferentes maneiras em devoção aos "santos de preto" (Brandão, 1985). Eles aparecem em sete categorias diferentes por todo o território brasileiro, sendo elas: Congos, Moçambiques, Marujos, Catopês, Vilões, Caboclos e Cavalhadas.

> Cada um desses grupos representa um dos povos formadores do povo brasileiro: "[...] os congos e moçambiques simbolizam os negros que resgataram a imagem do mar, os marujos fazem referência à travessia da imagem pelo oceano Atlântico realizada por negros e portugueses; e os caboclos representam os índios" (CEDEFES, 2008, p. 68). Segundo Martins (1988), os catopês representam o índio africano, que se diferencia do indígena brasileiro representado pelos caboclos; **os vilões** e as cavalhadas **representam os guerreiros, sendo que suas funções, no conjunto, são decorativas** (RAMOS, 2011, p. 32, grifo nosso).

É importante destacar que, devido aos intensos deslocamentos e descentramentos dos afrodescendentes, não é comum nas congadas, principalmente em áreas interioranas, encontrar todos esses grupos reunidos. Em comum, mantiveram uma estrutura organizacional pautada em hierarquias e de maneira rígida, sendo composta pela presença de Mestre, Contramestres, Porta-Bandeiras e Dançantes (Ramos, 2011). Nesse sistema rigoroso e hierarquizado, tem-se a figura do capitão como responsável em comandar o seu grupo, a fim de manter a unidade do terno. O capitão, por sua vez, tem um suplente e, quando os ternos são maiores, identificar é possível ter até cinco capitães

desempenhando funções e estando à disposição para, em uma eventualidade, assumir novas responsabilidades, inclusive a liderança do grupo.

À frente dos ternos, vem um grupo de bandeirinhas carregando os estandartes/bandeiras dos santos de devoção; na sequência e em maior número, os dançadores. A fim de manter a unidade da congada, existe o General, sendo esse um "cargo perpétuo escolhido pela Irmandade assim como acontece com o reinado [...]. Seu cargo na ordem da congada é superior ao capitão" (Almeida *et al*., 2015, p. 100).

A unidade dos ternos e da congada está assente em uma dinâmica ritual de festejos que conta com levantamentos de mastros, cumprimento de promessas, missas, novenas, procissões, cortejos, coroações de reis, rainhas, príncipes e princesas, banquetes coletivos, leilões e apresentações com cantorias e danças, além de uma visualidade dos grupos que marcam suas singularidades diante do todo.

Evidencia-se ainda que as vestimentas apresentam características próprias para cada momento festivo, contando com tambores/caixas de diferentes tamanhos, timbres e funções, estandartes/bandeiras com figuras dos santos dos quais são devotos. As cantorias correspondem às vivências e celebram os diversos momentos da festa, da fé e da devoção, aliadas às danças em ritmos variados, mas que reforçam as memórias da cultura africana, tendo ainda os enfeites e adornos de cabeça que singularizam os grupos e mantém suas grandiosidades nos espaços-tempos.

Já vimos que, "em relação as simbologias e significados mítico-religiosos e estrutura dos rituais de devoção aos santos, estes grupos apresentam, em sua grande maioria, a mesma configuração" (Ramos, 2011, p. 32), assim as congadas foram se estabelecendo por todo o território brasileiro, em meio às singularidades que, em conjunto, fortaleceram o vínculo identitário dos congadeiros. Em algumas regiões e cidades, gradativamente e com muita luta e resistência, conseguiram obter maior expressividades dessa manifestação, a saber, as congadas catalanas fazem parte desse grupo.

Após esse breve diálogo com o contexto sócio-histórico das congadas no território brasileiro, adentraremos às especificidades desse saber sociocultural que faz parte das memórias e das histórias do povo goiano. E, no próximo tópico, teceremos um diálogo com a manifestação que acontece na cidade de Catalão.

É nas especificidades dos aspectos sócio-históricos das congadas goianas que, ao falarmos sobre essa manifestação cultural, concomitantemente, retratamos os contextos festivos que homenageiam Nossa Senhora do Rosário. Falamos, portanto, de

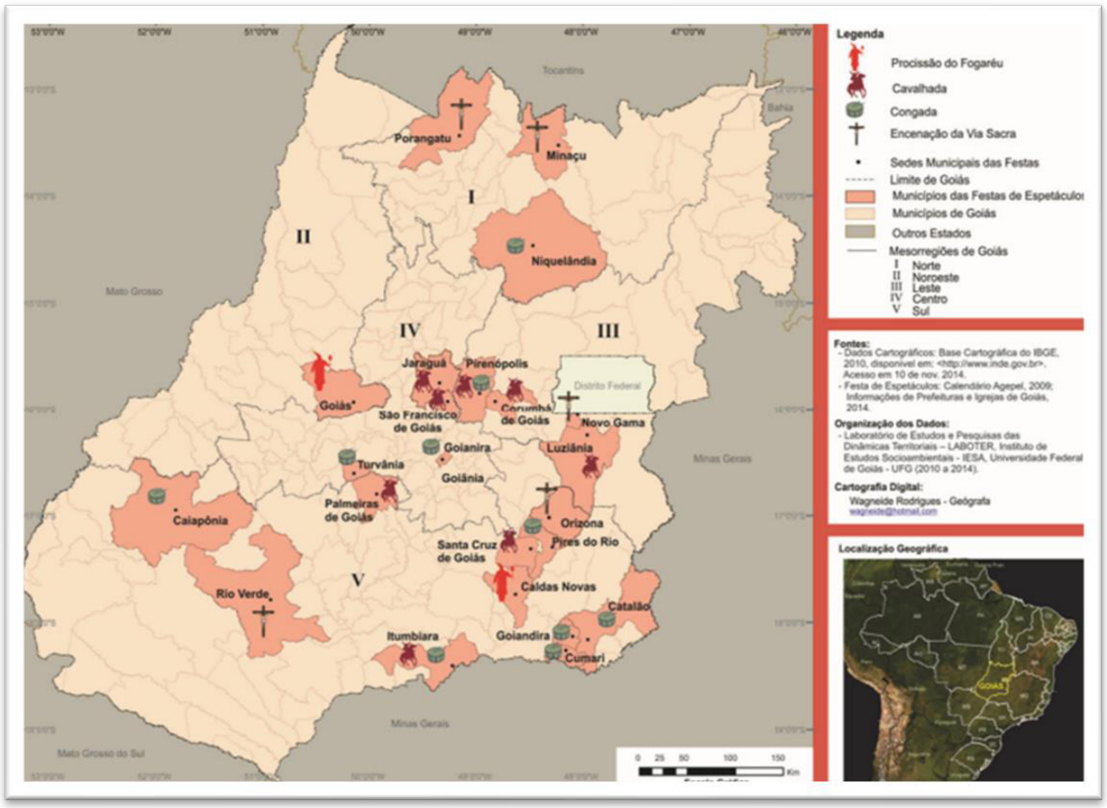
acontecimentos rituais de envolvimento coletivo que estão ligados às festas dos ciclos católicos, entrelaçados às danças e às músicas da cultura afro-brasileira. Aqui, azem parte do grupo das festas de santos padroeiros realizadas anualmente, em vários municípios, embora aconteçam de maneiras singulares no sentido de estilo das indumentárias e da produção dos instrumentos. Além disso, acontecem em períodos diferentes em cada localidade. Essas variações decorreram das especificidades e de acordos/desacordos vividos desde os processos de migrações e de apropriações territoriais dessas regiões interioranas do cerrado brasileiro.

A geógrafa Carmem Lúcia Costa (2010) complementa essa discussão alegando que os processos de transformações nas relações de trabalho, bem como nas intenções de uso dos espaços territoriais, também interferiram nas práticas festivas goianas. Embora reconheça que:

> [...] as festas, elementos da construção da sociabilidade humana, mais freqüentes em Goiás, em grande parte, religiosas, persistem na maioria das cidades e provam que a festa é algo mais que um simples espaço-tempo de lazer e/ou de fé: é possibilidade e, por isso é também encontro, sonho, troca, consumo (Costa, 2010, p. 26).

Em Goiás, as congadas e as festas de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito acontecem entre os meses de maio e outubro, época em que os congadeiros se reúnem em vários momentos de socialização e devoção aos santos católicos. A figura 1, ressalta que sua territorialização obteve maior destaque na região da Estrada de Ferro, a saber, nas cidades de Pires do Rio, Catalão, Goiandira, Ouvidor e Três Ranchos (Almeida *et al*., 2015), assunto que desenvolveremos no próximo tópico.

Figura 1 - Congadas nas cidades de Goiás.



Fonte: Atlas de Festas Populares de Goiás (ALMEIDA *et al*., 2015, p. 93).

Brandão (2004) destaca que as congadas fazem parte das celebrações que se materializaram e que ainda compõem os sentidos e os significados no cotidiano do povo goiano.

> [...] vestindo roupas de cores vivas, cantando com instrumentos entre a viola e o pandeiro, dançando passos ágeis, de uma fina maestria e fazendo gestos de uma rústica beleza - dizem, criam, oram, encenam e cantam os devotos artistas dos catolicismos populares à nossa volta (Brandão, 2004, p. 25).

Entre ritmos, cores, músicas, memórias e histórias, as congadas foram sendo configuradas "dentro do trabalho e das práticas de devoção aos santos de proteção, desenvolvendo um processo de educação organizado pelos próprios trabalhadores e suas famílias" (Meira, 2007, p. 41). Inferimos que todos esses saberes socioculturais estão assentes nos corpos daqueles e daquelas que experienciaram essa prática social nos diversos espaços-tempos.

Consideramos necessário destacar que as congadas e os demais festejos, sobretudo no início do século XXI, vêm sendo observados de maneira mais próxima por pesquisadores de várias áreas das Ciências Humanas, dentre elas, destacam-se

perspectivas no âmbito da Antropologia, da História e da Sociologia. Todavia, nos últimos anos, vemos uma aproximação de alguns estudiosos voltados para a área da Educação.

E é por meio disso que, atualmente, já temos um significativo compilado de memórias e percepções de como os festejos de preto se organizaram (e organizam) em várias cidades do estado de Goiás. A partir de tais publicações, foi possível perceber que são diferentes os ritmos e os destinos dessas festas, principalmente quando olhamos para a Dança dos Congos, na Cidade de Goiás; o Reinado de Nossa Senhora do Rosário e o Juizado de São Benedito, que acontece durante a festa do Divino Espírito Santo, em Pirenópolis; as Congadas, em Catalão, que foram observadas mais atentamente por Carlos Rodrigues Brandão; e a Congada em Itumbiara, formada pelos Ternos de Congo Beira Mar e Moçambique Real (Marinho, 2011).

Destacamos aqui algumas percepções desses quatro contextos. Iniciaremos com a Dança dos Congos na Cidade de Goiás, primeira capital goiana. Brandão dedicou-se a interpretá-la em um viés antropológico e, segundo o autor:

> [...] pelo menos uma vez em cada ano o único grupo de congos da cidade de Goiás (Vila Boa de Goiás, Santana de Goiás, Goiás Velha ou Velha Capital) esforça-se por sair às ruas, chegar até a frente de uma das igrejas da cidade e dançar ali e na casa de dois ou três moradores (Brandão, 2004, p. 149).

Nessa cidade, os processos de permanência da manifestação vivenciam um longo contexto de enfretamentos e resistências para manter os saberes dos seus antepassados, visto que, mesmo sendo reconhecida como um ritual religioso assente no catolicismo, ainda assim, é menos incluída na programação das festas de santos, além de seus rituais devocionais não acontecerem dentro das igrejas do município, seja ela a Catedral de Nossa Senhora de Sant'Anna, seja a do Rosário (Brandão, 2004).

Esse grupo de congos, vale destacar, não é integrado somente por negros, ou seja, afro-brasileiros, mas, ainda assim, é considerado por muitos como "coisa de preto". Além disso, aqueles que salvaguardam esses saberes são reconhecidos como pessoas que detém pouco espaço de poder, sobretudo financeiro, na cidade, uma vez que estamos perante o fato que "todos os integrantes do congo são considerados por eles próprios e por outras pessoas da cidade como gente 'da classe dos pobres'" (Brandão, 2004, p. 130). Mas, na atualidade, existem alguns movimentos, a partir de políticas públicas, que visam

mobilizar editais de fomento da Cultura Popular Tradicional para incluir novamente esse grupo, conhecido como Congo Vilaboense, nas memórias do povo goianiense e goiano.

A Cidade de Goiás é um espaço constituído em sua formação sócio-histórica pela presença do povo negro, os quais entrelaçaram músicas, danças, cores e memórias em suas formas de se relacionar com o sagrado. Mesmo sabendo disso, não conseguiu romper com a lógica de exclusão e segregação instituída a partir de perspectivas eurocêntricas.

Quanto ao festejo em Pirenópolis, destacamos que o Reinado de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e o Juizado de São Benedito são festejos advindos de negros escravos do século XVIII e que ocorrem todos os anos, até hoje, durante a festa do Divino Espírito Santo (Lôbo, 2006; Curado, 2008). O que sabemos até então é que essas festividades (Nossa Senhora do Rosário e São Benedito) foram incluídas na programação da referida festa que acontece em Pentecostes, desde o final do século XIX.

Vale destacar que "[...] os reis e juízes do ritual do Reinado são escolhidos anualmente em cada Festa. Estes figurantes não só não se sentem comprometidos com o Reinado, passados os dias da Festa, como não pertencem sequer à Irmandade promotora do ritual" (Brandão, 1985). No entanto, atualmente, não existe mais a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e as Irmandades em Pirenópolis, mas seus festejos continuam inseridos à tradição local, dentro de um outro contexto festivo.

Sobre as Congadas em Itumbiara, falamos a partir das análises do historiador Yangley Adriano Marinho e de minhas interpretações enquanto itumbiarense. Compreendemos que se trata de uma experiência de pessoas consideradas histórico-socialmente pobres e negras. Marinho destaca em sua pesquisa de mestrado que os ternos na referida cidade não possuem um espaço público para que possam realizar momentos de ensaios, além de enfrentarem outros desafios, dentre eles, a questão do desrespeito de algumas pessoas em relação às práticas religiosas dos congadeiros, visto que estão enraizadas em memórias africanas.

Além disso, por se tratar de poucos participantes distribuídos entre os dois ternos ali existentes, compreendemos que suas manifestações na cidade se tornaram pouco divulgadas e conhecidas entre os demais moradores, tendo em vista que seus encontros acontecem em um bairro considerado periférico, fator que consideramos importante ser destacado nesta tese. Além disso, possuem poucos investimentos e acesso às políticas públicas no âmbito cultural, a fim de impulsar essa prática social em Itumbiara e região.

Por fim, aproximamos do nosso lugar de vivência e observação sensível, as Congadas em Catalão, estudadas primeiramente por Carlos Rodrigues Brandão, em

meados da década de 1970. O interesse pelo antropólogo surgiu a partir da elaboração de dois relatórios que o conduziu a um estudo assente na pesquisa participante para entender suas características e especificidades. E foi assim que, em 1985, publicou o livro intitulado A Festa do Santo de Preto, descrevendo como as congadas catalanas são organizadas na região sul goiana. Dentre suas interpretações, Brandão (1985, p. 49) afirma que:

> [...] todas as pessoas da cidade reconhecem que a Congada "é uma festa de preto". Entre os seus praticantes e assistentes, os mais antigos lembram que, até poucos anos atrás, "'quase não tinha branco", em qualquer dos ternos, não só de congos, como também de moçambiques. Hoje em dia "está tudo misturado"'.

Salientamos ainda que a Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Catalão não é uma edificação do século XVIII, embora tenha sido construída pelo trabalho dos negros da Irmandade Nossa Senhora do Rosário, a partir de diversas doações de materiais e serviços braçais. Quando adentramos às especificidades do Reinado, identificamos um rei que reina na festa apenas como um figurante, possuindo "completo vazio de poder" (Brandão, 1985; Katrib, 2004).

Diante dessas breves referências de alguns festejos assentes em ritualísticas e simbologias de um sistema religioso alterno, destacamos, embasados no professor historiador Luiz Carlos do Carmo (2000), que os momentos de festejar e devotar dos negros nas mais diversas localidades eram vistos por muitas pessoas como "quase" uma ofensa, pelo fato de se reunirem em áreas consideradas centrais das cidades, em meio a tantas cores, danças, músicas e devoções. Compreendemos, então, que estamos diante de uma manifestação que constantemente é colocada às margens da sociedade e continua vivendo um intenso e longo movimento de silenciamento e apagamento daqueles que constituem a formação do povo brasileiro.

Reforçamos que essas contradições foram inseridas nas discussões do capítulo anterior, principalmente quando sinalizamos que a população negra, sobretudo no Brasil, vivenciou inúmeros movimentos de silenciamento e negação de sua existência enquanto sujeito social, a partir da negação de seus modos de ver e ler o mundo. Aliás, esse é mais um motivo para trazer luz à discussão sobre a história do povo negro contada por eles mesmos. Falar de congadas, portanto, é vivenciar saberes que se tornaram espaços de libertação, em vista de que "esses saberes se criam e se recriam nas condições subalternas construídas em situação de dominação e ameaçados de esquecimento por uns, mas

protegidos, segundo o imaginário popular" (Pessoa, 2019, p. 8). Assim, é no entrelugar entre proteger e esquecer que essa prática social foi se configurando e constituindo vínculo de pertencimento entre aqueles que compartilham esses saberes.

Desse modo, com o intuito de valorizar e reconhecer a grandiosidade da manifestação da congada em Catalão, falaremos no próximo tópico sobre o seu contexto sócio-histórico no processo de territorialização em terras goianas, especialmente da história e das memórias do Terno Vilão Santa Efigênia.

2.2. A Congada em Catalão: característica da congada catalana

> Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração (Bâ, 2010, p. 222).

Nesta pesquisa, a fim de adentrar às especificidades das congadas e suas interrelações com os processos educativos, foi preciso dialogar com algumas escritas e testemunhos orais. Entre memórias e histórias, fomos tecendo nossas percepções desse festejo assente numa perspectiva que busca reconhecer sua potência e, ao mesmo tempo, interagindo com os sujeitos que cotidianamente fazem existir e resistir esses saberes-fazeres socioculturais na região do sudeste goiano.

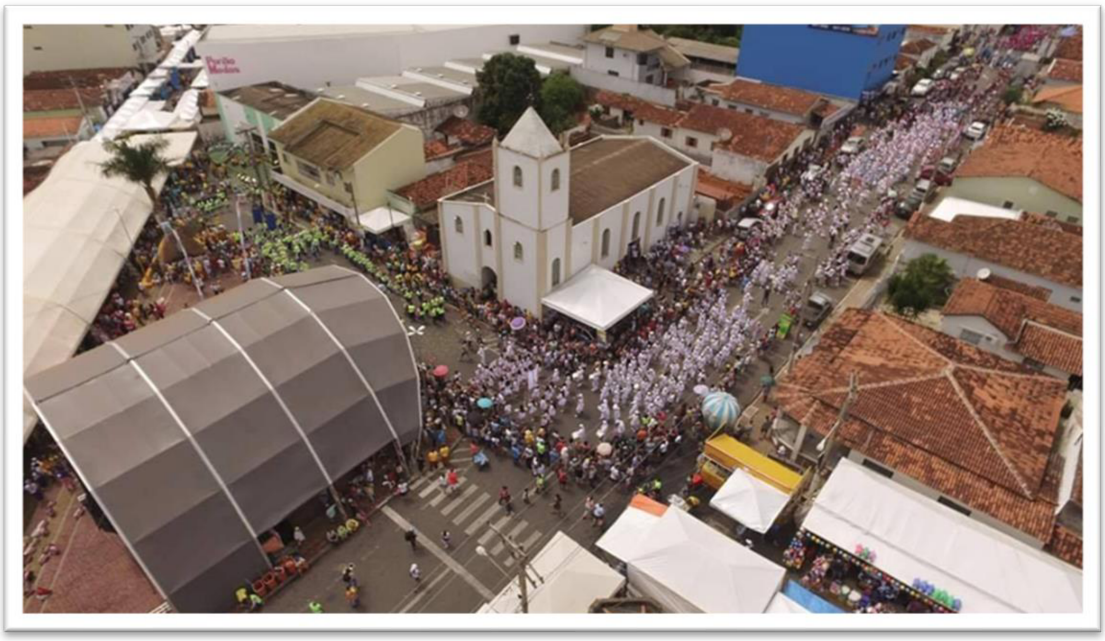
Partimos da percepção que a congada na cidade de Catalão compõe os "[...] festejos nos quais danças e músicas mesclam a cultura afro-brasileira com a devoção católica com variações regionais de grande riqueza" (Macedo, 2007, p. 8). Ela é considerada uma das maiores manifestações populares que acontecem tanto na região quanto no Brasil, em vista de sua representatividade e expressividade.

> [...] no Brasil não existe nenhuma cidade que tem o maior grupo de congado existente dentro da própria cidade. Você já pode pesquisar, que você vai encontrar no interior de São Paulo, interior do Rio, interior de Minas, principalmente, aquelas festas monstruosas, com cem, duzentos grupos de congado, mas são grupos de congados do Brasil inteiro. São grupos de congado do Brasil inteiro. Então lá, não é natural de lá. Não são congadeiros de lá. Não é o que acontece em Catalão (Aparecido, abril, 2023).

Estamos diante de um contexto muito peculiar, por se tratar de uma cidade do interior, com uma população estimada de 113.000 (centro e treze mil) habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo em 2021). Temos registrados, segundo a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Catalão, um número muito expressivo de ternos na congada em Catalão, que envolvem diretamente mais de 3.000 (três mil) dançadores[33] e bandeirinhas. Nessa estimativa, não estão inseridos os familiares e demais congadeiros que, atualmente, estão distantes de algum terno, mas consta o Reinado, sendo composto pelo rei, rainha, príncipes e princesas.

Ao mencionar os dançadores, também estamos nos referindo aos caixeiros, sendo eles, os tocadores de tambores ou caixas, além disso, temos os tocadores de viola ou violão, acordeom, sanfona, tamborim, pandeiro, reco-reco e gunga. Quanto às bandeirinhas, são as meninas que vão à frente do terno, levando os estandartes/bandeiras com a imagem dos santos de devoção do grupo.

Figura 2 - Ternos se apresentando em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO.



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO (2008)

[33] Segundo a professora Maria Helena de Paula (2000, p. 11), "os participantes das congadas em Catalão, dá-se nome de brincadores. O termo compreende aqueles que dançam, tocam os instrumentos, carregam as bandeiras no decorrer dos festejos. Apenas os que estão envolvidos na evolução são brincadores. Todavia, atualmente, poucos são os que assim se auto-designam, apenas os mais velhos ou aqueles que são fiéis à conservação dos valores que regem a Congada num todo, justificando que é quando eles '(nóis) brinca, fica feliz com a santa'".

Muitos estudiosos já se debruçaram diante dessa expressividade, a fim de compreender as aproximações e as singularidades da congada catalana. Devido a isso, temos uma extensa produção acadêmica que analisa diversas interfaces desse festejo, desde o seu enraizamento. Essa representatividade e expressividade se manifestam quando refletimos sobre a dimensão corporal e poética, no sentido da concentração e da intensidade de congadeiros que reúnem em vários ternos e saem colorindo, dançando e cantando pelas ruas anualmente, como pode ser visto na Figura 2 (ainda que conste ali apenas 3 ternos).

A intensidade vem sendo demarcada nas últimas décadas do século do XX, pois, o envolvimento em prol desse saber sociocultural possibilitou ampliar o número de ternos de congo, assim como a quantidade de congadeiros envolvidos diretamente no contexto festivo. Esse dado pode ser observado nas pesquisas de Carlos Rodrigues Brandão (1985), Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (2004) e Cássio Ribeiro Manoel (2017).

Aqui levamos em consideração meados dos anos 1970, o início dos anos 2000 e o final da primeira década do século XXI. Ao fraccionar os períodos, partimos de um contexto em que existia na congada em Catalão entre 13 e 16 ternos de Congos, Moçambiques, Catupés e Vilões (Brandão, 1985). Posteriormente, passou a ser formada por 19 ternos, divididos em Congos, Moçambiques, Vilões, Marujos, Marinheiros, Catupés e Penachos (Katrib, 2004). Em 2017, Cássio Ribeiro Manoel destaca que estava composta por 21 ternos, distribuídos entre Congo, Catupés, Vilão, Penacho e Moçambique.

Agora, em 2023, a congada em Catalão está composta por 25 (vinte e cinco) ternos, distribuídos entre Congos, Moçambiques, Catupés, Marinheiros, Marujos, Vilões e Penachos. É preciso destacar que todos os ternos possuem sede na cidade, com exceção do Terno de Congo São Benedito, que tem sede em Goiânia, mas por vir a tanto tempo "ele já faz parte da Irmandade do Rosário de Catalão" (Aparecido, abril, 2023).

Destacamos abaixo, na Figura 3, alguns dados desses ternos, sendo eles: o ano de registro, o nome do terno, a cor da farda, o patrono e seus capitães. Essas informações estão assentes nos documentos da Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Catalão[34] e na revista *O Congado*, que é um projeto cultural desenvolvido desde 2009, idealizado pelo congadeiro-repórter-diretor Reginaldo Ribeiro, a fim de contribuir com os registros

[34] Segundo o novo Estatuto da Irmandade Nossa Senhora do Rosário, novos ternos só serão fundados após 50 anos, em virtude da quantidade de grupos que se tem na cidade de Catalão. Além do mais, acreditam que a cidade não *comporta* mais ternos do que já se têm atualmente, no caso, 25.

e a divulgação da congada em Catalão. A partir de suas experiências constituídas dentro do contexto dessa manifestação, a cada ano são registradas e compartilhadas memórias e histórias de muitos congadeiros, bem como uma *síntese* de alguns registros do festejo do ano anterior.

Figura 3 - Ternos que formam as Congadas em Catalão/GO em 2023.



	Ano	Terno	Farda	Patrono		Capitães
1	1935	Terno de Congo Pio Gomes	Farda em branco e rosa, faixa vermelha.		1° Capitão	Hugo Nunes
2	1940	Terno de Congo São Francisco	Farda em branco e verde, faixa verde.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Renato Nascimento Reis Reginaldo Nascimento Reis Wellington Nascimento Wellignasldo Cardoso do Nascimento
3	1942	Terno de Congo Congregação do Rosário (Caixa Preta)	Farda em preto e branco e faixa vermelha.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Roberto Ribeiro Jhon Kennedy Ribeiro de Mesquita Victor Fernandes Camilo
4	1948	Terno de Congo Santa Terezinha	Farda em azul e branco, faixa vermelha.	Antônio Alves de Lima	1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Wesley Alves João Victor Alves Maurício José Coelho
5	1951	Moçambique Mamãe do Rosário	Farda em branco e rosa.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Diogo Gonçalves Rezende Matheus Alves Fabrício Alves Clayton Cândido
6	1954	Vilão Santa Efigênia	Farda em preto e rosa, faixa azul.	Lázaro Coelho	1° Capitão 2° Capitão	Fabio Pereira Costa Clésio Arcanjo
7	1958	Terno Catupé Cacunda Nossa Senhora das Mercês (Catupé Amarelo)	Farda em preto e amarelo, faixa vermelha com fitas coloridas.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Antônio Alucimario da Silva Rosenir dos Santos Cristóvão Roberto Luiz



	Ano	Terno	Farda	Patrono		Capitães
8	1961	Terno de Congo Prego	Farda em branco e azul, faixa vermelha.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Elzon Arruda Lucas Gomes Arruda Edson Arruda Junior Matheus Francisco Costa Silva
9	1969	Congo São Benedito Sede em Goiânia-GO	Farda em preto e verde com fitas coloridas, faixa amarela.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	André Lucio José Mario Cidinho Antônio
10	1970	Catupé São Benedito	Farda em verde e azul, faixa com fitas coloridas.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Valdivino Rosa (Dedé) Divino Edmilson de Moraes Danilo Keven Martins Rodrigues
11	1973	Terno de Congo Sagrada Família	Farda em branco e vermelho, faixa verde.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Antônio Serafim de Freitas Samarone Fernandes Barbosa Marco Antônio Borges Ferreira Matheus Moreti Serafim Oliveira
12	1975	Terno de Congo Marinheiro	Farda em azul marinho, faixa vermelha.		1° Capitão 2° Capitão	Roberto de Santana Gustavo Edson Pereira de Paulo
13	1975	Terno de Congo Nossa Senhora de Fátima	Farda em azul e rosa, faixa branca.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Carlos do Rosário Alves Denise do Rosário Alves José Neto Alves
14	1986	Terno Catupé de Nossa Senhora do Rosário	Farda em preto e branco, faixa vermelha.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Leonardo Rosa dos Santos Altair de Oliveira Paulo César

	Ano	Terno	Farda	Patrono		Capitães
15	1989	Terno de Congo Marujeiro	Farda em preto e azul claro, faixa vermelha.	Durval Salviano	1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Sergio Eurípedes Luiz Eduardo Silva Júlio Machado
16	1999	Moçambique Coração de Maria	Farda em branco e rosa.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Antônio Carlos Ribeiro Vinícius Luís Assunção Ribeiro Wilkerson Antônio Ribeiro Leandro Augusto Barbosa
17	2003	Terno de Congo Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora da Guia	Farda em azul e verde limão, faixa branca.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão 5° Capitão	Edson Correia de Matos Jaci Serafim Júlio Camargo Junior Júlio Haber da Paschoa Rita Davi Santos de Matos (mirim)
18	2003	Vilão Nossa Senhora de Fátima	Farda em preto e laranja, faixa azul.	Eurípedes Luiz Severino	1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão 5° Capitão	Alessandro Severino da Silva José Carlos Severino Paulo Alex Thiago Matutino Guilherme Paula Severino
19	2003	Penacho	Farda em lilás e preto, faixa vermelha.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	José Jersino Vitor (Didi) Carlos Henrique Marcos Antônio
20	2005	Terno de Congo Mariarte (Feminino)	Farda em marrom e laranja.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão	Aldanice Moreira Wanda Fayad Marilene de Fátima

	Ano	Terno	Farda	Patrono		Capitães
21	2008	Catupé Cacunda Santa Efigênia	Farda em prata e preto.		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Saulo Junior Samuel Tomaz Ricardo Moreira André da Costa
22	2018	Moçambique Nossa Senhora do Rosário	Farda em branco e lilás		1° Capitão 2° Capitão	Leonardo Bueno Frederick Helton Policena Cândido
23	2018	Terno Filhos do Rosário			1° Capitão 2° Capitão	Elísio do Rosário Neto Wellington do Rosário Oliveira
24	2018	Catupé Cacunda Nossa Senhora Aparecida e Virgem do Rosário	Farda em vinho		1° Capitão 2° Capitão 3° Capitão 4° Capitão	Marcos Antônio de Jesus Paulo César Manuel Luiz Claudio Elias Daniel Machado
25	2018	Terno Vilão São Jorge Guerreiro	Farda em azul claro		1° Capitão 2° Capitão	Ney Edvaldo Franco Francisco Alves da Silva

Fonte: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Catalão; Revista O Congado. Organização da Autora, 2023.

De fato, vê-se que a congada em Catalão é composta por vários ternos e um número expressivo de congadeiros em cada um deles. A grande maioria dos ternos, anualmente, leva para as ruas mais de 120 (cento e vinte) dançadores e bandeirinhas. Consideramos interessante salientar que o Terno de Congo Catupé Cacunda Nossa Senhora das Mercês, conhecido como Catupé Amarelo, chega a ter mais de 350 (trezentos e cinquenta) participantes colorindo, cantando e dançando pelas ruas da cidade.

Conforme citado anteriormente, a congada em Catalão é constituída pelos ternos e pelo Reinado. A figura 4, ressalta a configuração do reinado catalano na atualidade. Ainda destacamos que a presença do Reinado sempre fez parte dessa manifestação, embora sua função e poder diante do contexto cultural e festivo tenha sofrido consideráveis alterações, principalmente a partir do final do século XX. A coroação do rei tem sido mantida e a rainha, os príncipes e as princesas ainda são considerados extremamente importante para os rituais do festejo de Nossa Senhora do Rosário, contudo, alguns estudiosos ressaltam que, com o passar do tempo e das diversas disputas pelo controle da congada, o reinado se tornou figurante e de alegoria (Brandão, 1985; Katrib, 2004).

Figura 4 - Reinado em Catalão/GO



Fonte: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Catalão. Organização da Autora, 2023.

Katrib destaca que esse enfraquecimento do poder do Reinado decorreu pelo seguinte motivo:

> [...] os componentes do Reinado mais antigo ou morreram ou abandonaram a Congada e, com isso, todo o poder de decisão passou a ser centralizado nas mãos da irmandade e, a partir da criação do Estatuto, no ano de 1979, nas mãos da Diretoria da irmandade. Esta inclusive, reorganizou as vestimentas dos ternos de Congo (Katrib, 2004, p. 205).

Vale destacar que a história da fundação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Catalão remonta aos anos de 1860, entrelaçando-se à história do munícipio, "[...] e segue a estrutura básica de funcionamento das irmandades de Minas Gerais, tendo

como diferencial a presença do branco na sua implantação e durante todo o seu desenvolvimento" (Katrib, 2004, p. 174). Mas, voltando para a questão do enfraquecimento do Reinado, isso advém do longo processo de silenciamento dos negros em lugares de poder, pautado por um intenso e violento contexto de distanciamento e negação dos seus saberes socioculturais. Nesse caso, podemos perceber uma sucessão que visa certa apropriação e está pautada em movimentos de reorganização a partir das perspectivas eurocêntricas.

A irmandade, "até os dias atuais, estabelecesse normas e regras de participação, incentivando práticas católicas, como também administrando a participação dos negros nos rituais cristãos" (Katrib, 2004, p. 175). Devido a essa organização, a Festa de Nossa Senhora do Rosário é celebrada desde 1876 em Catalão.

É preciso destacar que essas periodizações estão alicerçadas em depoimentos orais e em poucos registros que resistiram nos espaços-tempos, visto que muitas memórias "perderam-se no tempo, em virtude de incêndios e falta de espaço adequado para guardar os livros de atas da Irmandade, os livros de Tombo da paróquia e outros documentos que poderiam constituir um importante acervo documental para a cidade" (Katrib, 2004, p. 36), bem como para o acervo da congada catalana.

Macedo destaca que se perderam informações de como foi o processo de territorialização dessa manifestação, assim como os principais momentos e fatores que propiciaram transformações em sua organização. Segundo ele, "[...] a memória transmitida oralmente acabou atropelando cronologias, a festa e a congada sobreviveram graças ao enraizamento profundamente popular e a fé das pessoas em Nossa Senhora do Rosário" (Macedo, 2007, p. 8).

Sabemos que a história dessa congada foi elaborada pelos ecos das vozes, mesclando histórias reais com outras criadas no vazio da memória, compondo e se impondo como as únicas lembranças da presente manifestação. Katrib destaca que a maioria dos relatos orais "alicerçam-se em mitos e lendas, muitas delas repetidas entre a maioria dos dançadores, posto que as versões são criadas e recriadas pelos sujeitos sociais de acordo com aquilo que incorporam da história oficial ou da oralidade" (Katrib, 2004, p. 37). É também por isso que o mito que fundamenta essa devoção "[...] sofre alterações de acordo com a localidade onde é contado. Em regiões litorâneas, a imagem da Santa costuma aparecer no mar, em Minas Gerais existem regiões em ela aparece na mata ou na lagoa; e em Goiás ela aparece na gruta" (Mesquita, 2017, p. 27).

Na região sudeste de Goiás, a performance mitopoética que gira em torno da devoção à Nossa Senhora do Rosário se constitui de especificidades históricas e geográficas. A história narrada é que a santa foi encontrada em uma gruta, presa a uma pedra e, somente com os negros cantando e dançando, ela os acompanha. Mas não quaisquer negros, apenas os dos ternos Congo Vilão, Catupé e Moçambique. É diante desse mito e com o apoio da Irmandade que o contexto da Festa do Rosário de Catalão, gradativamente, vai configurando as crenças, as memórias e as tradições na cidade.

É com base nessa oralidade que retomamos algumas memórias muito importantes para entender como a congada em Catalão conseguiu essa expressividade com o passar do tempo. Segundo Katrib, nos idos de 1880 a 1900, só existiam dois grupos, quais sejam: Moçambique e Congo, sendo formados por poucos dançadores, todos eles "[...] trabalhadores nas fazendas da região, que, durante os dias de louvor a Nossa Senhora do Rosário, com o consentimento de seus senhores, se uniam em grupos, vigiados de longe pelos fazendeiros para cantas e louvar a Virgem do Rosário" (Katrib, 2004, p. 38-39).

O que tinha em comum entre os dançadores era que eles estavam vinculados à Irmandade do Rosário, porém, os negros mais velhos e experientes, credenciados a mais tempo, formavam o terno Moçambique, enquanto os negros mais jovens, que estavam iniciando na irmandade, compunham o terno Congo. Além dessa distinção, a cor da farda também era um elemento necessário, por isso, no Congo, usavam roupas brancas, com fita vermelha amarrada à cintura; no Moçambique, roupas brancas bem rodadas, enfeitadas com tiras bordadas (Katrib, 2004).

Pensando na constituição das pessoas que formavam esses grupos, salientamos que os processos migratórios da população negra na região do sudeste goiano se intensificaram no início de 1800, ocasionadas, sobretudo, por questões socioeconômicas, principalmente em 1859, período em que a vila de Catalão se tornou município. No entanto, não podemos ignorar o fato de que:

> Catalão, desde o início de sua ocupação territorial, e devido a sua localização privilegiada, se configurou em importante referencial aos viajantes, sendo marco de entrada em Goiás para os que vinham do sudeste, o que fez com que, na segunda metade dos anos de 1700, se transformasse em importante entreposto comercial, justamente pelo fato de ser lugar de passagem obrigatório para os transeuntes que se direcionavam para as reservas auríferas de Goiás (Katrib, 2009, p. 42).

Mas foi a partir do século XIX que um número considerável de pessoas advindas de Minas Gerais estabeleceu-se na região, muitos deles fazendeiros, e outros trazidos

como mão de obra para as lavouras, que eram os remanescentes da escravização. Segundo a pesquisadora e arquiteta Janaína Faleiro Lucas Mesquita (2016, p. 26):

> A população africana escravizada chegou na cidade de Catalão por volta de 1820, quando o município se denominava Vila. A trajetória iniciou-se na antiga Vila Rica, hoje cidade de Ouro Preto (Minas Gerais); passaram pela antiga São Domingos, hoje cidade de Araxá (Minas Gerais) e seguiram para Paracatu (Minas Gerais); da Vila Rica até Paracatu a busca era por ouro, pedras preciosas e/ou para o trabalho em lavouras. Chegaram no estado de Goiás por Santo Antônio do Rio Verde e finalmente na Vila de Catalão, onde iniciaram os trabalhos nas lavouras de café.

Katrib reafirma esse movimento migratório, destacando que a maior concentração de trabalhadores "[...] de descendência negra vinha de Paracatu, fazendo com que o contingente de negros em Catalão fosse bastante considerável entre os séculos XVIII e XIX" (Katrib, 2009, p. 43). Esse é o movimento migratório dentro do qual as congadas em Goiás fincaram raízes, mas, com o passar do tempo, foram ressignificando algumas características diante da realidade vivida.

A população negra, ao transitar da classe de escravização para a de trabalhadores *livres*, acabou compartilhando experiências com o congado mineiro em terras goianas. É notável ainda que, entre os idos de "[...] 1820 a 1900 fica evidente a gradativa transferência da festa do campo para a cidade" (Katrib, 2004, p. 61). Segundo as memórias do senhor Joaquim Coelho (2000 *apud* Katrib, 2004, p. 62), um dos dançadores mais antigos da cidade de Catalão:

> Quandu em vim de Minas pra cá os dançadô mais antigo já dizia que a festa aqui começô cum os iscravu nas fazendas. Dispois uns fazenderô truxeru a festa pra cidade, construiru nossa igreja que caiu e nóis ficô sem lugá pra louvá Nossa Santa. Ai voltemo di novu pras fazenda e lá muitos disiludiru e outros continuarô a festeja. Era uns grupinhu piquitito ali otrus oculá; uns na cidade otrus na fazenda. Uns festejava im maio por causa da escravião e otrus im outubro. Mas o que me contarô é que a festa só cresceu di novu com a construção da nossa Igreja onde ela tá até hoje. Dispois disso, a festa num paro maisi. Quandu eu cheguei aqui ela já tava erguida e o povo já fazia a festa.

A partir dessa fala, vemos que o fato de as pessoas se reunirem em função de algo, concomitantemente, conduz e mobiliza a compartilhar outros símbolos, rituais e significados que foram estabelecidos socialmente. Vale considerar que esse compartilhar se entrelaçou a diversos momentos de conflitos e negociações. Dentre eles, lembramos que a festa em devoção à Nossa Senhora do Rosário foi proibida pelos frades franciscanos entre os anos de 1860 e 1900, período em que a entrada dos ternos na primeira Igreja de

Nossa Senhora do Rosário, conhecida, atualmente como Igreja Velha Matriz[35], foi barrada porque, segundo os frades, as práticas dos congadeiros (dançar, cantar e tocar) eram essenciais e inegociáveis para o momento devocional/religioso. Mas esse episódio de proibição não impediu que os dançadores comemorassem em áreas isoladas pelas fazendas da cidade. Embora entre os anos de 1900 e 1930, "[...] restaram alguns negros na cidade que cultuavam Nossa Senhora pelas ruas, do lado de fora da igreja" (Katrib, 2004, p. 43).

O fato de terem perdido a igreja onde realizavam seus momentos de devoção, em vista de uma permuta de igrejas entre Irmandade e Igreja Católica, impulsionou ainda mais momentos de luta dos negros por retomar seu festejo em áreas *urbanas.* E foi em meados de 1940 que a igreja do Rosário foi erguida, mas não terminada, por meio de doações e trabalho braçal de muitos congadeiros. Assim, "a construção da Igreja do Rosário na Praça Irineu Reis Nicolleti, conhecida como Praça ou Largo do Rosário, marcou a retomada da festa no espaço da cidade" (Katrib, 2004, p. 46), a figura 5 apresenta as características desse lugar sagrado na atualidade. Destacamos que a localização desse espaço doado para a nova igreja estava distante do antigo centro da cidade, ou seja, de certa forma, propiciou uma restrição e um distanciamento do espaço para os rituais do congado.

[35] Segundo Katrib (2004, p. 84), essa igreja foi construída em meados de 1810, em devoção à Nossa Senhora Mãe de Deus, aliás, na época, era uma capela e foi nomeada como padroeira da até então vila de Catalão. Mas, devido a tantas práticas de devoção, tanto por trabalhadores negros quanto por fazendeiros brancos, posteriormente a nomearam como padroeira da cidade.

Figura 5 - Igreja do Rosário



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO, 2019.

Foi com a chegada da linha férrea que a região de Catalão passou a ser mais ocupada, promovendo emprego e moradia para a grande maioria dos trabalhadores que desempenhavam atividades mais pesadas, ou seja, braçais. Salientamos que foi às margens desses trilhos que muitos ternos foram se constituindo e a congada catalana construindo sua expressividade. Ademais, a territorialização da congada obteve maior destaque nas cidades de Pires do Rio, Goiandira, Ouvidor, Três Ranchos e Catalão, justamente os territórios que abrigaram direta e indiretamente a Estrada de Ferro (Almeida *et al*., 2015).

Vale destacar que a Ferrovia Mogiana[36] iniciou suas instalações no estado de Goiás no início do século XX, justamente na cidade de Catalão, em meados de 1913, atraindo diversos trabalhadores para a região. Esse momento propiciou ainda mais a dicotomia da modernidade: de um lado, trouxe a ideia de um processo de modernização; de outro, escancarou a perspectiva da continuidade e até mesmo da ampliação dos problemas socioeconômicos, visto que uma parcela da população continuou excluída (Costa, 2010).

Eis o contexto em que a congada em Catalão foi se enraizando, ao passo que a cidade se fortalecia nos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. Por isso é concebida como prática social, sendo constituída nas encruzilhadas dos diversos saberes, histórias e memórias da cultura negra em terras goianas, marcada por fé e lutas para reexistir diante de inúmeros processos de apagamento e silenciamento de suas ancestralidades.

Ao fazer parte da história da cidade e do contexto sócio-histórico brasileiro, torna-se de suma importância sua visibilidade como um espaço de memórias e saberes socioculturais. Essa interrelação dialoga com os pensamentos do antropólogo Jadir de Morais Pessoa (2019), quando ressalta que os saberes, em sua totalidade, acabam se tornando espaços de libertação dos sujeitos, assim como reestabelecem expressões culturais para um determinado grupo. Segundo ele, as classes subalternas, ao produzirem suas culturas a partir de significados, recriam heranças recebidas nos espaços-tempos.

Além disso, precisamos enfatizar que, por se tratar de um contexto festivo e social, a congada, mas sobretudo sua continuidade como uma festa popular, é resultante daqueles que experienciam seus saberes-fazeres, nesse caso, "faz mais sentido em se tratando de situações populacionais de maior pobreza, como finaliza o autor: a habilidade de celebrar descontraidamente é mais encontradiça entre as populações a quem não é estranho o sofrimento nem a opressão" (Pessoa, 2019, p. 1367).

Dentro da mesma perspectiva, Meira expõe que "a identidade afrodescendente mantida pelo toque do Congado revive a memória dessa cultura, mas também a memória da cidade, e vice-versa" (Meira, 2007, p. 36-37). Assim, as dinâmicas de criação, abandono e levantamento dos ternos fazem parte desse processo migratório e de

[36] "A ferrovia, por exemplo, trouxe à Catalão uma grande quantidade de trabalhadores para a sua construção; esses trabalhadores ocuparam a parte mais desvalorizada da cidade, sem nenhuma infraestrutura, e que trabalhavam em condições precárias, condição da 'modernização'" (Costa, 2010, p. 2010).

crescimento das cidades, alicerçadas por uma rede de relações familiares, sociais e culturais em muitas cidades da região sul de Goiás e do Triângulo Mineiro.

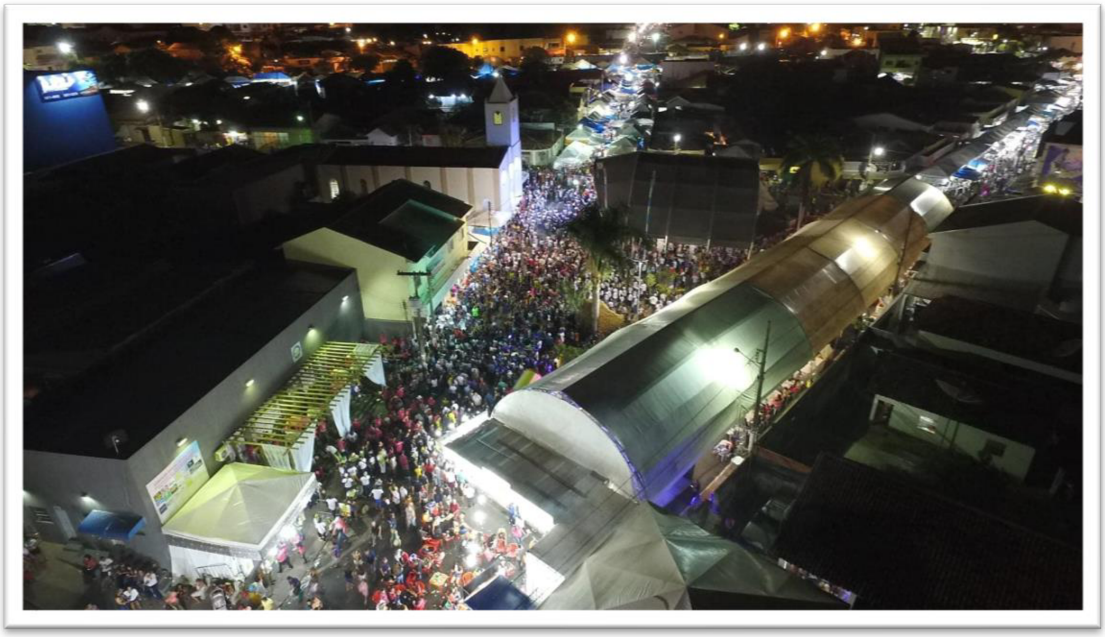
A partir das reflexões do pesquisador congadeiro Cássio Ribeiro Manoel (2017, p. 41), podemos inferir ainda que, nas referidas cidades, "durante o festejo da Nossa Senhora do Rosário, cada terno reevoca o ritual feito no passado, fazendo-o no presente e buscando a perpetuação para o futuro, fixando-o na memória coletiva do grupo". Portanto, é no fazer a festa acontecer que a congada se torna viva nos espaços-tempos.

> As festas populares de Catalão são abertas, de rua, para todos. Envolvem a comunidade inteira, sem distinção. E ocorrem não por decreto, mas por motivos históricos e culturais. [...] nas festas da cidade, existe entre os catalanos uma unidade social visível e indivisível. A população se mobiliza, organizando, participando, pregando, contribuindo ou simplesmente vendo a festa passar (Arouca, 2005, p. 107).

Em Catalão, a partir de meados de setembro até o segundo domingo de outubro, boa parte da cidade se mobiliza, a fim de reafirmar as memórias daqueles que, mesmo diante de tantas violências, conseguiram ressignificar seus momentos de devoção, ao passo que dialogavam com suas culturas. Os ensaios dos ternos, na grande maioria, iniciam no mês de agosto, enquanto a preparação e organização das indumentárias, vestimentas e adereços iniciam em meados do mês de maio.

Figura 6 - Largo do Rosário em Catalão/GO





Fonte: Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Catalão. 2022.

A figura 6, destacam essa questão de a cidade reviver as memórias afro-brasileiras, nelas está registrado o principal espaço de encontro dos congadeiros durante o festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão, sendo este o Largo do Rosário, localizado, atualmente, na área central. Segundo Katrib (2009, p. 89), “os ternos se reúnem em torno da igreja do Rosário e num som uníssono anunciam que é chegada a hora das forças ancestrais se fazerem presentes no largo do Rosário – lugar sagrado – sendo evocados a dar-lhes a proteção desejada”.

A figura 7 evidencia que nesse momento, estamos diante de diversas vozes que ecoam nos tempos e nos espaços e, juntas, evidenciam e potencializam as memórias que destacam o fato de que “todo o vigor de negros e brancos em devoção a Nossa Senhora do Rosário pode ser sentido e ouvido na batida de uma caixa de congo, no riscado de um pandeiro de catupé, na dança com as manguaras do vilão ou no fervoroso toque do moçambique” (Macedo, 2007, p. 14).

Figura 7 - Registros de alguns ternos que representam a percepção do congadeiro-pesquisador Robson Macedo



Terno de Congo Marinheiro



Terno Catupé Cacunda Nossa Senhora das Mercês



Terno Vilão São Jorge Guerreiro



Moçambique Coração de Maria

Fonte: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Catalão, 2019.

Vale destacar que, mesmo durante a pandemia da Covid-19, os congadeiros deram o seu jeito, ou seja, buscaram alternativas possíveis diante do momento vivido, a fim manterem seu compromisso com os antepassados, expressando suas simbologias, seus significados e seus sentidos, ao passo em que rememoraram a presença da cultura negra na cidade goiana.

A Figura 8 é um exemplo dos processos de ressignificações que os congadeiros precisaram vivenciar com o intuito de manter a identidade do grupo, uma vez que a crença em devoção à santa e todo o seu ritual compõem aqueles que acreditam na força desse sagrado. Então, diante do momento de crise sanitária, em que se orientava o distanciamento, o isolamento e o recolhimento, eles buscaram uma forma para garantir sua permanência.

Figura 8 - Entrega da Coroa em 2020.



Fonte: MACHADO, Lucas. 2020.

Nesse período, a intensidade do seu cantar, do seu dançar e do seu colorido foram restringidos, mas não significa que a identidade do grupo fora fragilizada, já que muitos alegaram, durante diversas conversas, que o fato de os ternos saírem ‘incompletos’ não significava que suas expressões e ritualidades não fossem vividas em outros espaços, nesse caso, em suas casas.

Pessoa (2019, p. 54) enfatiza que “[...] a vida cria a cultura, pois, ao fazer, o homem imprime significado ou valor à vida”, assim foi e é com a congada que, em meio a tantas contradições, firma-se como uma prática social que se reelabora por meio de práticas educativas nos espaços-tempos e se constitui entre aproximações e distanciamentos, à medida que fortalece a identidade dos congadeiros. É importante considerar ainda que:

> todos os ternos são filiados na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e mantém viva a tradição de cultuar a Virgem do Rosário com muita dança, música e batuque. [...] Os ternos se distinguem pelas cores da farda que, no entanto, devem possuir as cores oficiais da imagem de Nossa Senhora do Rosário que são o azul, branco e rosa. Com o aumento dos ternos e a dificuldade de seguir à risca as cores estipuladas, a irmandade autorizou que os ternos de Vilão e Catupés pudessem utilizar outras cores, mas, em seus saiotes e outros adereços, deveriam aparecer as cores de Nossa Senhora do Rosário” (Katrib, 2004, p. 213).

Em Catalão, os ternos "[...] de Congo abrem os cortejos e limpam os caminhos, como uma força guerreira de vanguarda. O Moçambique, alçado como líder dos ritos sagrados e guardião das coroas que representam as nações africanas e a Senhora do Rosário, conduz reis e rainhas" (Martins, 2003, p. 9). Assim, a população catalana e do entorno da cidade participam direta e indiretamente do contexto da festa e da congada, enquanto uma prática social.

> Cada pessoa envolvida nesta grandiosa festa de devoção, dedica-se inteiramente, não somente nos meses que antecedem a comemoração, mas o ano todo. A fé é expressamente estampada no rosto de cada um, perceptível nas lágrimas, nos pedidos de graça, nas homenagens à santa. Uns já nascem com esta tradição no sangue, passada de geração a geração. Outros, tocados pela fé, começam a participar fervorosamente da festa (Ribeiro, 2014, p. 6).

É diante de tanto envolvimento que nos mobilizamos para refletir sobre essa manifestação e corroborar com Pessoa (2017, p. 93) quando afirma que "a vida em sociedade cria a cultura que, por sua vez, cria a educação. A educação emerge nos interstícios da cultura, é um 'bem da cultura'". Na presente tese, partimos do pressuposto de que a congada, como uma prática social, necessita das práticas educativas, essencialmente daquelas que visem sua permanência nos espaços-tempos.

Em Catalão, a partir do que apresentamos até aqui, inferimos que essas práticas educativas são essenciais para a territorialização das congadas em Goiás, assim como são fundamentais para compreendermos os processos que essa manifestação viveu ao longo do tempo, com o propósito de construir possibilidades para que permanecesse nas memórias e nas histórias de resistências do povo negro.

Com o intuito de identificarmos e compreendermos quais são essas práticas educativas que promovem e mantêm a congada catalana, optamos caminhar pela etnografia pautada na observação participante. Então, por se tratar de uma expressiva prática social, foi preciso escolher determinado terno para que, com olhares sensíveis e escutas atentas, pudéssemos adentrar às especificidades dos seus símbolos, rituais e significados, ao passo que interpretássemos os processos de ensinar-aprender-ensinar desses saberes socioculturais. Nesse sentido, no próximo tópico apresentaremos o Terno Vilão Santa Efigênia, sendo a primeira parte dedicada ao contexto sócio-histórico, posteriormente, debruçaremos sobre os seus saberes congadeiros.

2.3. Encontros com o Terno Vilão Santa Efigênia

> O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (Bâ, 2010, p. 222)

É por meio de testemunhos assentes em memórias individual e coletiva que buscamos tecer as histórias com o Terno Vilão Santa Efigênia, popularmente conhecido como Vilão Rosa. Por se tratar de um grupo em que a oralidade é essencial para a sua formação e permanência nos espaços-tempos, torna-se necessário identificar e interpretar as histórias que os participantes nos contam sobre as motivações, os desafios e as ressignificações que esse terno vivenciou desde meados de 1948, na cidade de Catalão, em Goiás.

A partir das reflexões sobre esse terno, é possível redimensionar nossas percepções sobre congadas/congados/reinados, tendo em vista que buscamos as especificidades das demais práticas educativas que acontecem dentro das congadas catalanas. Assim, no entrelugar entre homem/mulher e a palavra, reconhecemos que "[...] nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente 'a todos' dentro de mundos sociais concretamente desiguais" (Brandão, 1981, p. 12).

Esse apontamento do antropólogo contribui para enfatizarmos que estamos diante de diversos recortes de memórias, em que as narrativas e as imagens foram selecionadas e congeladas a partir de intenções específicas, tanto daqueles que contam quanto daqueles que escutam. Portanto, elaboramos nossas sínteses distante da ideia de neutralidade da Ciência Moderna, mas apoiada em sensibilidade, diálogo e criticidade, pelo viés da perspectiva freireana.

Nossos encontros com os congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia iniciaram-se em 2020[37], porém, essa aproximação foi acontecendo de maneira gradual e espontânea, no sentido que precisamos de um longo período para nos conhecermos, bem como, nós, sujeitos vindos de fora, sermos aceitos dento do grupo. Para isso, foi necessário construir outra perspectiva de pesquisadores e descontruir percepções de modelos tradicionais, em

[37] Sugiro retomar as questões apresentadas na introdução desta tese, principalmente na parte em que destacamos as encruzilhadas que vivenciamos durante o processo de aproximação com os participantes do terno, assim como os dilemas que o distanciamento social, ocasionado pela doença da Covid-19, trouxeram para o desenrolar da presente pesquisa.

que se elabora uma ideia de distanciamento entre sujeito a ser pesquisado e aquele que observa-interroga-avalia, ou seja, aquele que vem, colhe os dados e depois os publica, e os sujeitos que compartilham seus saberes-fazeres não têm notícias do desenrolar - resultados, não só das informações, mas também daquelas que, por determinado tempo, fora recebido pelo grupo.

Assumimos, portanto, uma pesquisa participante apoiada em um compromisso "que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir" (Brandão, 1981, p. 12), visando, assim, contribuir com as congadas em Catalão, mas, principalmente, com os congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia, já que foram eles que dedicaram diversos momentos para nos ensinar e compartilhar suas particularidades.

É importante destacar que, para termos acesso às histórias e às memórias, foi preciso adentrarmos os espaços da sede do terno, para isso, necessitamos de vários consentimentos, direta e indiretamente, *a priori*, daqueles que são responsáveis por salvaguardas os seus saberes-fazeres. Nesse caso, por se tratar de um grupo em que as hierarquias são fundamentais, era imprescindível os capitães e os patronos[38] permitirem nossa presença.

Em síntese, passamos por vários momentos, até sermos conhecidos e compreendidos pelo grupo, primeiramente, pelo primeiro capitão e sua família, posteriormente, pelo dono/patrono do terno e sua esposa, e só depois, pelos demais congadeiros (dançadores e bandeirinhas). Salientamos que essa aproximação é essencial em uma proposta metodológica etnográfica assente na pesquisa participante, a fim de estabelecer vínculos, observar e compreender como as práticas educativas são promovidas dentro do terno.

Por isso, levamos certo tempo para realmente vivenciarmos momentos de diálogos sobre suas práticas educativas, ao passo em que nos aproximávamos dos demais congadeiros. Ressaltamos que foram eles que nos apresentaram para o restante do grupo e, daí em diante, conseguimos vários momentos de escutas atentas e olhares sensíveis sobre seus símbolos, suas ritualísticas, seus sentidos e seus significados. Também tivemos acesso a muitas outras histórias que transcendem o recorte da pesquisa, já que estamos

[38] Segundo um participante desta pesquisa, o que diferencia patrono e dono de um terno é a questão das responsabilidades em relação ao grupo, já que o "Patrono você toma conta. Você é que responsável por tudo. Você entendeu? Tudo que se passa é comigo. Tudo conta uá" (Benedito, abril, 2023).

falando de pessoas que fazem suas leituras e interpretações de mundo, uma vez que a congada faz parte da vida delas.

Quando nos conhecemos, mesmo não tendo a festa nem os coloridos das fardas e as batidas das caixas e manguaras pelas ruas de Catalão, nos anos de 2020 e 2021, a devoção à Nossa Senhora do Rosário continuou forte dentro dos ternos, principalmente no Terno Vilão Santa Efigênia, em que os participantes manifestaram suas práticas religiosas e culturais de maneiras e ritmos bem diferente do que acostumamos ver fora desse contexto.

A fim de rememorar esse momento, recomendamos o livro fotográfico intitulado A fé em tempos de pandemia: Congadas – Biênio 2019-2020, de autoria do fotógrafo Lucas Machado, no qual foram compartilhadas diversas memórias que enalteceram a importância dessa manifestação e devoção à Nossa Senhora do Rosário, destacando o vínculo identitário dos dançadores e das bandeirinhas com a congada catalana. Ali constam fotografias de como os ternos participaram desse festejo nos referidos anos.

Sobre a experiência com o grupo, destacamos que nossos primeiros momentos de encontro com o terno foram marcados por diversos obstáculos, inclusive porque havíamos proposto uma pesquisa qualitativa que necessitava de contato com o outro. Todavia, estávamos em meio a uma crise sanitária, na qual as recomendações eram de distanciamento social. Diante dessa situação, "[...] como você está estudando acontecimentos da vida real, eles assumem seu próprio curso natural e podem alternativamente apresentar resistências e desafios imprevistos" (Yin, 2016, p. 27).

Assim, diante das encruzilhadas do cotidiano, foi preciso paciência e resiliência diante do contexto, a fim de que pudéssemos realmente manter a aproximação com grupo, sem oferecer riscos[39] individuais ou coletivo. No entanto, nesse meio tempo, conseguimos construir possibilidades, e foi assim que conhecemos uma jovem que ainda era bandeirinha do Terno Vilão Rosa[40] e nos apesentou aos responsáveis pelo terno.

Na ocasião, a jovem afirmou: "se não for o Vilão Rosa, não faria parte de nenhum outro terno" (Efigênia, 2020). Além disso, me senti acolhida em suas palavras, pois, segundo ela, "quando você conhecer o Vilão Rosa, não vai querer conhecer outro terno"

[39] Estávamos no mês de outubro e, mesmo sem ter bandeirinhas e dançadores colorindo e alegrando as ruas de Catalão em devoção à Nossa Senhora do Rosário, as orações e as mobilizações dos ternos se faziam presentes, embora de maneira bem restrita e, em sua maioria, as pessoas utilizassem apenas as redes sociais (@facebook, @whatsapp e @instagram) para transmitirem para os demais.

[40] Esse sublinhado se dá pelo fato de ser assim que ela se apresentou a nós no primeiro contato. Ressalto que ela continua fazendo parte do grupo, mas agora contribuindo nos ensinamentos com as demais bandeirinhas.

(Efigênia, 2020). Suas palavras me fizeram pensar nos objetivos desta pesquisa e seguir com a proposta, de modo que, de lá para cá, seguimos aprendendo com os dançadores e as bandeirinhas do Vilão Rosa.

Nesse processo de aproximação com o terno Vilão, fomos nos dispersando para outros tempos-lugares, a fim de reconhecer as singularidades desse grupo, para isso, pesquisamos vários estudos que estão disponíveis nos bancos de dados das bibliotecas digitais, e tantas outras publicações sobre as congadas em Catalão. Posteriormente, conseguimos manter vários momentos de conversas com alguns participantes do grupo.

> Acompanhá-los em suas evoluções, em seus ensaios, em seus cafés e almoços, é, compartilhar, de certo modo, dessa tentativa constante de se fazerem negros e de afirmarem suas "pertenças": as congadas, suas falas, suas histórias, os desdobramentos de sua fé, as nuances de suas resistências (Paula, 2000, p. 12).

Na congada, as subdivisões são chamadas de "'guardas" ou "ternos", termos que sofrem variações de acordo com a região onde acontece o festejo. Nesta tese, usaremos o termo "'terno" por ser esse o designado pelos congadeiros da cidade de Catalão, principalmente por aqueles que fazem parte do Terno Vilão Santa Efigênia.

O terno Vilão Rosa, assim como os Congos, Catopês, Marujos, Moçambiques e Caboclinhos compõe a Congada de Catalão, isso significa que são vários ternos formando a congada, sendo que o Reinado também faz parte do grupo. Algumas questões impulsionaram momentos de observações e reflexões, inclusive sobre os elementos que distingue o terno dos demais. Jeremias Brasileiro, ao discorrer sobre as Congadas de Minas Gerais, ressalta que os ternos vilões:

> possui cantoria emotiva e alegre de acordo com o momento: chegada, agradecimento, saída, encontro com alguém que respeita o terno. Sua dança retrata o combate da Rainha Ginga da Angola contra os portugueses e a luta dos mouros que são vencidos pelos cristãos (Brasileiro, 2001, p. 41).

Nesse sentido, estamos diante de uma cantoria emotiva e alegre. Em Catalão, o terno Vilão não é diferente, pois a diversão se configura como um elemento essencial entre seus dançadores e bandeirinhas. Segundo um participante, "o vilão é uma dança que exige muito do dançador, mas muito mesmo, vilão, dançar vilão" (Francisco, 2023).

Vale destacar que, dentro dos 25 (vinte e cinco) ternos que compõem a congada catalana, 3 (três) são Vilão, quais sejam: Vilão de Santa Efigênia (1954), conforme a

figura 9, Vilão de Nossa Senhora de Fátima (2003) e Vilão de São Jorge Guerreiro (2018). Todos eles se configuram tendo o dançar como a sua essência.

Figura 9 - Terno Vilão de Santa Efigênia



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário - Catalão/GO, 2019.

Como já sabido, nosso olhar aqui está voltado para o Terno Vilão Santa Efigênia. O nome vem do uso desse terno pelos demais vilões que primeiro se formaram, tanto em Catalão quanto nas cidades vizinhas, Goiandira e Ouvidor, onde os ternos são em homenagem a São Benedito, por isso, são conhecidos como Terno Vilão São Benedito e usam a farda na cor preto e rosa.

O Terno Vilão Santa Efigênia foi formado após a chegada de alguns mineiros na cidade de Catalão, vindos “do sul de Minas, nós não somos daqui. Nós somos perto mesmo de Belo Horizonte. Viemos pra cá em 1946” (Benedito, 2023). Segundo o participante citado, eles não conheciam nada da região sudoeste goiana, principalmente ele, pois foi trazido por seus pais ainda muito pequeno, ressalta que eles vieram em uma ‘turma’, todos com vínculos familiares.

Conforme citamos no tópico anterior, os movimentos migratórios fazem parte da história do povo brasileiro, independente da região do país. Em Catalão, não foi diferente, já que, após a chegada da linha férrea, intensificou-se a migração de muitos trabalhadores,

juntamente com suas famílias, buscando melhores condições de vida. O participante ressalta isso quando destaca que as condições de vida de muitos mineiros se assemelham às de outras famílias residentes, principalmente, na região nordeste.

> É igual os nortistas, o mineiro andando na beira da linha com as malas nas costas (risos). Porque o pessoal tinha mania de andar porque hoje nós estamos no céu que antigamente era difícil, né? Só meu pai chegou aqui, trabalhou com Antônio Aires que é o pai do doutor Fernando, depois nós fomos pra fazenda do João, onde é o terminal da Goiás Fest hoje. Só lá nós moramos vinte e nove anos. Aí de lá que ele veio pra cá, né? Era vaqueiro. Meu pai era bom graças a Deus. Sistemático toda vida se você pensa (Benedito, 2023).

Abrimos aqui um parêntese para dizer que é muito comum, inclusive em Goiás, as pessoas nomearem de nortistas aqueles que vêm da região Nordeste e/ou Norte do país. O participante destaca que o grupo de trabalhadores junto ao qual o pai estava veio cortando a região sul do estado de Minas Gerais, para dedicar na lida diária nas fazendas tanto de Catalão quanto do entorno, sobretudo entre os munícipios de Ouvidor e Goiandira. Em complemento, compartilhou também que "ele [seu pai] mexia com madeira no mato. Desbravava. Você chegava no mato, comprava aquele mato, pra tirar dormente" (Benedito, 2023). E foi justamente nesse contexto que o primeiro terno Vilão foi enraizando, pois, ao terem experiências do congado mineiro, principalmente na dança vilão, eles, após os momentos na lida, continuavam compartilhando seus saberes-fazeres socioculturais em devoção à Nossa Senhora.

Ainda segundo ele, "nóis ensaiava era na roça. Não era na cidade não. Não é igual a gente sair aqui hoje não, ensaiava lá na roça. Era rancho assim oh, fileira em fileira. Dava hora" (Benedito, 2023). Em suas palavras, podemos perceber que havia um compromisso não só com o trabalho cotidiano, mas também com suas práticas sociais construídas em outro espaço, as quais foram levadas nas memórias, junto com "as malas nas costas".

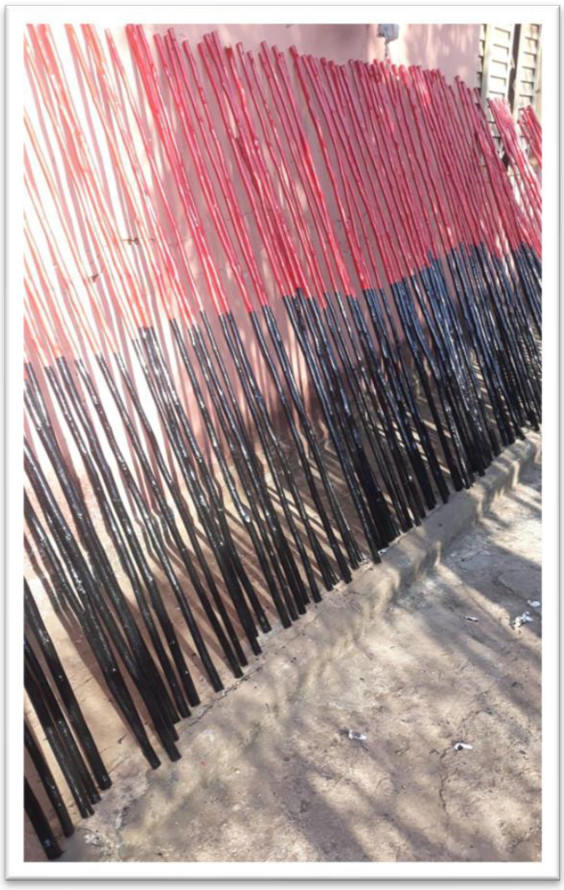
Esses ensaios, segundo a memória coletiva do grupo, iniciaram em meados de 1948, lembrando que essa "turma" chegou por volta de 1946 em Catalão, e somente em 1954 o terno foi registrado no cartório e na Irmandade. Esse terno foi fundado pelo senhor Joaquim Coelho Antônio Severino, estando ele na função de primeiro capitão, enquanto o senhor João Silva era o segundo capitão e tocava o cavaquinho. Além deles, Zé na viola, dona Maria Fagundes carregava a bandeira. Era isso" (Benedito, 2023).

A primeira bandeira do terno era bem "pequeninha" e homenageava Nossa Senhora das Mercês, pelo fato de ser a santa padroeira da região onde residiam antes todos

que vieram de Minas Gerais. Quanto à Santa Efigênia, o entrevistado diz: “Olha ela sempre foi a principal. Nós nunca mudou” (Benedito, 2023).

> A primeira bandeira do terno ela é até da Nossa Senhora da Mercês, mas essa nós nunca deixa de sair com ela, ela foi a primeira bandeira do terno, ela é mais velha do que eu, e ela tá lá guardada, restaura sempre e, nós nunca deixa de sair com a Nossa Senhora da Mercês (Francisco, 2023).

Figura 10 – Instrumento manguara



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Além dessa bandeira, destacamos que os primeiros instrumentos do Terno Vilão Santa Efigênia, à época, “era um cavaquinho oito corda. Uma viola. E uma caixa só, que o vilão tinha” (Benedito, 2023). As manguaras, conforme a figura 10, conhecidas atualmente como varas, compunham os instrumentos, sendo elas compreendidas como as “bengalas” do terno, ou seja, sem elas, não tinha/tem dança vilão. Desde então, “[...] usam como instrumento principal as manguaras (varas feitas de madeira e pintadas com as cores do grupo. A ponta superior das manguaras são decoradas com lindas fitas coloridas. Utilizam ainda para fazerem suas coreografias, alguns facões que também são feitos de madeira” (Reis, 2017, p. 35).

Por um bom tempo, o terno foi formado por apenas 18 (dezoito) dançadores. “Dezoito, mas valia por quarenta de hoje, mais de cinquenta. Que dançava, sabe que o povo do sul de mim eles dança mesmo, né? Sabia dançar” (Benedito, 2023). Esse destaque na questão do “saber dançar”, entendemos que seja na questão do gingado e do balanceado que os dançadores colocam ao executar os passos (coreografias) em cada batida da caixa e dos demais instrumentos. Além disso, por se tratar de uma dança repetitiva e com movimentos ligeiros, exige do dançador muita precisão dos passos, bem como, porte físicos bem parecidos, já que eles dançam em pares

e, em determinados momentos, ora se juntam em pequenos grupos ora todos se reúnem para realizar a coreografia.

Destaca-se que, no início, apenas homens adultos eram aceitos como dançadores do terno. A partir dos anos 1960 que as crianças passaram a ser inseridas entre as fileiras do terno e reconhecidas como dançadores ou bandeirinhas. A "[...] figuração simbólica em suas evoluções pouco utiliza a voz e os movimentos são repetitivos e rápidos" (Paula, 2000, p. 25), logo, a performance exigia muita habilidade física e alguns movimentos acabavam sendo impedidos de serem realizados em virtude da presença de crianças.

Contudo, as ressignificações foram acontecendo em vários aspectos, de acordo com a passagem do tempo, até que, "hoje enfeitou o vilão, antes não tinha enfeite, era simples, simples, simples" (Benedito, 2023). Também mudou a questão da possibilidade de inserção de outros sujeitos como participantes durante as apresentações, ou seja, nos momentos de devoção. Aliás, foi aí que as bandeirinhas começaram a fazer parte do grupo, isso também em meados dos anos de 1960. Elas eram meninas adolescentes que conseguiam carregar as bandeiras dos santos homenageados e realizar as danças do terno. Como simbolicamente "tem o significado da Virgem do Rosário" (RIBEIRO, 2014, p. 13), em um primeiro momento, as bandeirinhas eram meninas-moças, atualmente, o que prevalece é o fato de que, ao ter filhos ou se casar/ for morar junto, elas não podem ocupar o lugar à frente do terno.

Figura 11 - Bandeirinhas carregando as bandeiras do terno



Fonte: Terno Santa Efigênia, 2022.

A quantidade de bandeirinhas também fora aumentando gradativamente como pode ver na figura 10, no começo, eram no máximo 10 (dez), mas, à medida que o grupo foi ganhando novas participantes, outras bandeiras passaram a ser incluídas durante as apresentações. Assim, salientamos o fato de que, a partir dos anos 2000, o terno carrega anualmente três bandeiras, sendo elas em homenagem à Nossa Senhora das Mercês, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia. Essas bandeiras são restauradas todos os anos: "as bandeiras tem que retocar. Né? Porque caiu as pedras, os enfeites que prega" (Rosário, 2023).

A figura 11 evidencia que entre os dançadores também houve aumento de participantes, o que se tornou um desafio para aqueles que estavam à frente do terno, como responsáveis em salvaguardar os saberes-fazeres, pois, novos sujeitos representavam novo aprendizado, de modo que as práticas educativas precisavam se efetivar, a fim de garantir a permanência do grupo, ainda que com aumento no número de participantes. Mas o desafio foi superado e os novos dançadores incluídos ao final das duas fileiras.

Figura 12 - Dançadores-mirins no Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Terno Santa Efigênia, 2022.

Entre múltiplos cuidados com os símbolos do terno, ainda evidenciamos ressignificações em relação às fardas usadas pelos dançadores e bandeirinhas. De acordo com a participante, "antigamente no terno do seu pai [Joaquim Coelho] era duas farda.

Era, mas e agora passou a ter só uma pro terno. Depois que passou pra cá é que acumulou só nessa cor da certa que era o preto e rosa" (Rosário, 2023).

Segundo os participantes, além da farda na cor preto e rosa, eles tinham uma na cor branca: "Ah, porque antigamente não tinha ajuda de nada. Nada, nada, nada, nada. O pessoal ali comprava tudo e andava bem vestido" (Benedito, 2023). "Andar bem vestido" quer dizer que as fardas precisavam ser bem costuradas e engomadas. Eles usavam e cuidavam de todos os elementos que compunham o fardamento, quais sejam: camisa rosa, calça preta, sapato preto, manguara nas cores preto e rosa, enfeitada com fitas coloridas de papel crepom, capacete e faixa azul. Lembrando que, desde o início, ela é composta por esses elementos, conforme a figura 12.

Figura 13 - Elementos da farda do Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Catalão, 2019.

Outro fato citado é a questão de que, por muito tempo, eram os próprios dançadores que precisavam se responsabilizar por toda a confecção da farda, o que hoje não acontece, visto que os patronos, juntamente com os capitães, conseguem disponibilizar todos os tecidos, além de fazerem parcerias com costureiras da cidade e

com as lojas de sapatos. Vale lembrar que, desde o final do século passado, várias políticas públicas no âmbito de preservação da cultura popular disponibilizam pequenos valores monetários que são compartilhados com os responsáveis do terno e ajudam, de alguma maneira, com as demandas para a manutenção do grupo, a fim de contribuir, também, com esse saber sociocultural, assim, a figura 13 é um exemplo de como é os dançadores e bandeirinhas do terno fardados.

Figura 14 - Participantes do Terno Vilão Santa Efigênia fardados



Fonte: Terno Santa Efigênia, 2022.

Já em relação aos instrumentos, também não foi diferente, as apresentações passaram de um cavaquinho oito cordas, uma viola e uma caixa para uma sanfona e quatro caixas grandes. “[...] temos ainda para acompanhar o som emitido pelas manguaras, algumas caixas maiores (feitas de couro bovino e madeira), bem como a sanfona (instrumento utilizado pela maioria dos grupos pertencentes ao congado)” (Reis, 2017, p. 35). Nas últimas décadas, o terno Vilão, a figura 15, usa a sanfona como um instrumento diferenciador.

Figura 15 - Caixas e sanfona do Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2021.

É importante considerar que o senhor Joaquim Coelho, fundador do Terno Vilão Santa Efigênia, vivenciou todas essas ressignificações junto com o terno. Nas palavras de Katrib (2008, p. 84): "[...] falecido no ano de 2002, aos 96 anos de idade. Homem de fala ágil e de andar compassado 'seu olhar falava por si só'". E mesmo que por determinado período tenha compartilhado a função de primeiro capitão, sempre esteve à frente do grupo.

Por se tratar de um saber que é transmitido de geração a geração, nos últimos anos de vida, Joaquim Coelho passou a responsabilidade para seu filho e sua nora, tornando-os donos e patronos. Em adesão, acabou deixando também de herança essa tradição para os demais congadeiros, não só para os participantes do terno Vilão, mas também para a congada catalana de modo geral.

Em síntese, a partir da oralidade em que diversas memórias e histórias foram compartilhadas por aqueles que formam o grupo, foi possível discorrer sobre os principais momentos do processo de territorialização do Terno Vilão Santa Efigênia, bem como destacar algumas ressignificações que, atualmente, fazem parte do cotidiano. No próximo

capítulo, daremos ênfase aos processos educativos que possibilitam a permanência da congada como uma prática social.

Capítulo III - Lugares sensíveis: aprender com todo o corpo

As práticas sociais são entendidas nesta pesquisa como um processo de identificação coletiva, sendo assim, necessitam de práticas educativas para que sejam propagadas nos espaços-tempos. Esses processos gradativamente demarcam as especificidades de cada grupo, nesse caso, de cada terno que forma as congadas, em Catalão - GO.

Neste capítulo, damos continuidade às reflexões sobre as práticas educativas que configuraram e configuram o Terno Vilão Santa Efigênia, nossos olhares sensíveis, portanto, focam o tempo presente, por isso, analisamos o contexto do festejo de Nossa Senhora do Rosário que aconteceu em 2022, e os ensaios e as apresentações realizados entre abril e maio de 2023.

Ressaltamos que esses ensaios e apresentações aconteceram no Terno Vilão São Benedito, em Ouvidor-GO, a fim de prepararem para a Festa de Nossa Senhora do Rosário realizada entre 05 e 15 de maio de 2023. Deslocamos então para esse outro grupo, em virtude de os capitães do Terno Vilão Santa Efigênia ajudarem o capitão (em formação) na cidade vizinha à Catalão.

A partir das memórias e das experiências que foram compartilhadas conosco, construímos nossas percepções sobre os diversos saberes e não-saberes entre os congadeiros. Sendo assim, este capítulo perpassa as discussões sobre como se aprende-ensina-aprende dentro da Congada e dos ternos, especificamente, no terno Vilão Rosa.

3.1. Corpos sensíveis e escutas atentas: na Congada se aprende com todo o corpo

Figura 16 – Apresentação do Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Via Liberdade. Disponível em: https://vialiberdade.com.br/atrativo/53.

> E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é (Bâ, 2010, p. 222).

Para iniciar essa discussão, consideramos importante partir dos ecos da vivência, primeiramente,

daqueles que experienciaram os processos de aprender dentro da congada, dentro do Terno Vilão Santa Efigênia. Nesta tese, estamos diante do entrelaçamento dos verbos escrever (saberes) e dançar (práticas), numa perspectiva que busca enaltecer o processo de enraizamento da cultura amefricana no interior do país. Destacamos que a etimologia das palavras escrever e dançar podem ser utilizadas em várias perspectivas, dentre elas, aquelas que perpassam percepções africanas.

> Em umas das línguas bantu, do Congo, da mesma raiz, *ntanga,* derivam os verbos escrever e dançar, que realçam variantes sentidos moventes, que nos remetem a outras fontes possíveis de inscrição, resguardo, transmissão e transcriação de conhecimento, práticas, procedimentos, ancorados no e pelo corpo, em performance (Martins, 2003, p. 64-65).

Os corpos entendidos como locais de inscrição de conhecimento, sendo grafados nos gestos, nos movimentos, nas coreografias, nas vocalidades e nos adereços, tornaram-se essenciais para adentrarmos numa discussão sobre as práticas educativas que fazem das congadas uma prática social. Nesse viés, nossos corpos se encontraram, propiciando interpretações sobre o aprender com o corpo todo dentro das congadas.

Antes dessa escrita, concebida como *acto de espírito*, tivemos que aprender, via experiência, essa prática social, não como dançador ou bandeirinha, mas como um corpo que anseia conhecer, que quer estar perto, que se afeta positivamente com as batidas das caixas e das manguaras. E isso só foi possível quando incluímos todo o nosso corpo dentro dos saberes-fazeres dos ternos vilões, uma vez que o fato de apenas escutar como acontecem, mas não ver nem sentir, deixaria inúmeras lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Devido à diversidade de possibilidades de encontrar o conhecimento por meio do corpo, e a necessidade de estar presente enquanto pesquisadora dentro do contexto dos acontecimentos, vi-me representada pelas palavras de Telles, Bellinazzi e Ramos, ao expressarem prazer em trabalhar metodologicamente com os estudos etnográficos e auto-etnográficos, uma vez que possibilitam “estabelecer contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa, podendo inclusive ser eu próprio este sujeito” (Telles; Bellinazzi; Ramos, 2018, p. 74). Aliás, esse prazer ficou comprovado quando participamos de ensaios e apresentações que aconteceram no Terno Vilão São Benedito, em Ouvidor-GO, durante a preparação para a Festa de Nossa Senhora do Rosário, realizada entre 05 e 15 de maio de 2023.

Figura 17 - Terno Vilão São Benedito na Alvorada da Festa de Nossa Senhora do Rosário em Ouvidor/GO.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Além do mais, a figura 17 e 18 evidenciam que esses momentos nos possibilitaram observar as dinâmicas na organização dos ternos vilões, pois, mesmo tendo variações, a estrutura ainda permanece. Outro ponto relevante é que todos os ternos vilões em Catalão e no entorno têm raízes no Terno Vilão Santa Efigênia, sendo assim, os fundadores/capitães/responsáveis em algum momento dançaram no referido grupo.

Figura 18 - Ensaio do Terno Vilão São Benedito em Ouvidor/GO.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Em alguns casos, temos dançadores da região que dançam no terno Vilão Rosa, em Catalão, e vice-versa. Entendemos, a partir dessa afirmação, que esses vínculos ultrapassam fronteiras territoriais, sendo o pertencimento promovido pelos sentidos e significados dos símbolos compartilhados entre os ternos vilões. Assim, os congadeiros, como corpos sensíveis e expressivos, constituem-se pelas experiências vividas e por aquelas que são compartilhadas ora dentro de seu terno (terno vilão), ora fazendo parte do conjunto como um todo (ternos vilões). Seus corpos, concebidos numa dimensão integral "enquanto ponto de partida para todos os saberes e conhecimentos de que dispõe o ser humano" (Duarte Jr., 2000, p. 24), carregam os diversos saberes produzidos e incorporados na dinâmica dos acontecimentos.

Segundo Nicola Abbagnano, "o sensível é aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nesta acepção, 'o sensível' é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o 'inteligível' é o objeto próprio do conhecimento intelectivo". Nesta pesquisa, a apreensão de sensível está assente nas concepções de Michel Maffessoli (1998) e João Francisco Duarte Junior (2000), por entendermos que o sensível faz parte do ser humano e é a partir dele que outros saberes são manifestados, portanto, "o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas" (Duarte Jr., 2000, p. 133).

Entendemos que esse sensível está entrelaçado à ideia de experiências, o que nos leva a retomar também os pensamentos de Larrosa (2011), visto que os congadeiros, como corpos sensíveis, se constituem ao passo que são afetados de maneira individual e coletiva. Dessa maneira, destacamos que os praticantes das congadas são atravessados pelos símbolos, pelos sentidos e pelos significados produzidos coletivamente.

Contudo, para chegar a esse ponto, necessita-se "[...] de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar" (Larrosa, 2011, p. 5), para deixar marcas singulares nos sujeitos sensíveis. É por isso que existe aquele terno Vilão do qual, realmente, o congadeiro não quer se desvincular, pois foi afetado em maior intensidade. Isso foi externalizado por vários participantes desta pesquisa, principalmente no seguinte trecho:

> Tem vilão São Benedito. Tem Vilão Nossa Senhora do Rosário. Tem outro vilão, mas na hora que veste essa farda rosa aqui, é vilão mesmo. Aí eu falo é vilão mesmo. Por mais que estamos lá em Ouvidor, que nós esteja em Goiandira. É diferente, é diferente quando veste a farda do vilão rosa (Jorge, 2023).

Outra participante enfatiza que: “senão for o Vilão Rosa, não faria parte de nenhum outro terno” (Jorge, 2023). Mais um destaca: “a farda rosa é diferente” (Francisco, 2023). Para complementar a intensidade dessas experiências, os congadeiros no Terno Vilão Santa Efigênia cantam durante seus ensaios e apresentações uma música que evidencia esse vínculo com o terno. O cântico diz o seguinte:

Levantei de madrugada eu vesti minha farda. E cheguei bem cedinho no batalhão.
Sempre vou agradecer os meus grandes mestres que nos deixou de herança essa tradição.
Eternamente eu vou lembrar do Joaquim Coelho que foi que me ensinou a dançar.
Virgem do Rosário, Santa Milagrosa com muito amor eu visto essa farda rosa.
Oh, oh, com muita fé Santa Efigênia aqui chegou.
Oh, oh, nossa senhora, nos cubra com o seu amor.



(Clique aqui ou na imagem para ouvir a música)

Além do mais, o processo de deslocamento (de um terno para outro) propicia reflexões sobre as memórias individual e coletiva, não só dos dançadores, mas também nossas, bem como promove uma forma de olhar de fora, para problematizarmos e identificarmos a questão dos processos de pertencimento. No nosso caso, fomos afetados quando passamos a aprender como são realizadas suas ritualísticas, bem como os seus sentidos e significados. Dessa forma, aproximávamos, de alguma maneira, de suas particularidades e (des)encontros.

Estar dentro e, ao mesmo tempo, fora, propiciou a compreensão do que chamamos de tríade: aprender-ensinar-aprender, mas numa perspectiva espiralar (Martins, 2021). No entanto, vamos aprofundar essa questão no último tópico deste capítulo. Aqui, queremos destacar a importância da aprendizagem por meio dos sentidos, nesse caso, o aprender com o corpo como um todo, ou seja, entendemos que houve esse aprendizado porque o corpo sabe o que fazer, principalmente a cada som do apito dos capitães, das batidas das caixas, dos olhares e dos gestos.

Pensamos aqui em uma concepção de corpo que está distante da ideia de fragmentação, já que "[...] o mundo não nos *diz* (ou *faz* sentir) apenas uma sensação de cada vez, o mundo *diz-nos* (diz ao nosso corpo) várias *frases* ao mesmo tempo" (Tavares 2013, p. 226). Por isso, nas congadas, o corpo está presente na totalidade e se faz necessário pelo fato de que, nele, várias sensações pulsam ao estar em contato com o outro.

Figura 19 – Corpos dos congadeiros



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Destacamos aqui, a partir da figura 19, as sensações que mais identificamos nos corpos dos congadeiros, dentre elas: o prazer por estar dançando para Nossa Senhora; e a dor por estar a várias horas e dias em intenso movimento. De acordo com um dançador: "talvez até quando eu tô cantando alguns não cantam, tá ali no meio assim, talvez o cansaço da festa, a gente num exige, mas quando o menino canta eu já vô incentivar mesmo" (Francisco, 2023).

Existem outras sensações ainda: o corpo que está pensando em tudo que atravessa o sujeito naquele instante e o que pode estar irritado, visto que estamos em coletividade e precisamos dela, com isso, estamos

em diante de encontros e desencontros, vivenciando conflitos e negociações. Compartilhamos um trecho de uma conversa que, de algum modo, sintetiza essa multiplicidade de sensações:

> Então pra mim foi uma experiência muito boa, né? Quando comecei a me entender por gente tava gostando já, né? Eu tinha ido embora o boi da corda e não consegui parar, já vem anos que eu falo, ah esse ano eu não vou mais, esse ano eu não aguento mais, mas na hora que vai chegando o mês. A gente começa a preparação aí não tem como parar não (Jorge, 2023).

Ao pensar os processos de ensino-aprendizagens que acontecem dentro do terno, estamos diante de uma prática que entende a necessidade de manter o corpo como um todo, como lugar de experiência. Por isso, para esse processo garantir a permanência da congada como uma prática social, manter os sentidos do corpo em evidência é essencial, principalmente a visão, a audição e o tato. Essa percepção evidencia a atenção que se deve dar à tríade olhar, ouvir e sentir. Esses sentidos se manifestam por meio de uma "adição interior" e uma "atitude receptiva", pelo fato de:

> [...] paralelamente aos sentidos reconhecíveis por todos e que captam o exterior (o mundo), existem outros sentidos que repetem, no interior, a acção que se faz no exterior. Mas repetem de uma maneira distinta; talvez em vez do termo repetição se deva, aliás, dizer: reforço. Ou seja, há como que um reforço interior que leva à activação, ou não, dos sentidos exteriores. A esse reforço interior podemos chamar *atenção* (Tavares, 2013, p. 344).

É nesse dinamismo que, ao refletir sobre o corpo e sua potência em si e em contato com o mundo social, ressaltamos que "o corpo é como um envelope: serve, então, para conter aquilo que depois deve ser desenvolvido. O desenvolvimento é interminável. O corpo finito contém o infinito, que não é nem alma nem espírito, e sim o desenvolvimento do corpo" (Nancy, 2012, p. 45). Em complemento, compreendemos, respaldados pela teoria de Nacny, que os corpos dos congadeiros são "[...] constituído pela carne – fisiologia viva – mais o incorpo: a parte corpo constituída por ligações (afectos negativos ou positivos) que a carne viva estabelece com o Mundo (pessoas, objectos, animais, lugares, acções-hábitos)" (Nancy, 2012, p. 45). Portanto, o corpo é compreendido como uma fonte identitária do homem, a qual mede a relação dele com o mundo.

Figura 20 - Terno Vilão Santa Efigênia durante o festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

A figura 20 é um exemplo de que esse corpo, potente nos permite escutar, ver e tocar o eu e o outro na congada, a partir da perspectiva do mundo sensível Essa discussão nos faz retomar à ideia de sensível, de Duarte Jr. ao afirmar que "[...] é preciso tomar o termo enquanto particípio passado do verbo sentir, indicativo de tudo o que foi apreendido pelo nosso corpo de modo direto, sensível, sem passar pelos meandros do pensamento e da reflexão" (Duarte Jr., 2000, p. 13-14). E ainda: "[...] um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão" (Duarte, Jr., 2000, p. 16).

A partir dessas perspectivas, entendemos que esse corpo sensível também é expressivo por realizar diversos movimentos corporais que são estimulados pela percepção do espaço e das narrativas contadas por transeuntes, propiciando assim a modificação do espaço onde o sujeito se encontra, e vice-versa.

O processo de transformação dos corpos, nesse caso, de ensino-aprendizagem dos saberes dos congadeiros, dá-se em ritmos diferentes, tal qual suas experiências são

singulares e, ao serem afetadas (individual ou coletivamente), podem promover memórias positivas ou negativas, ou seja, o sujeito do corpo pode querer ou não continuar como congadeiros. São as preparações para as ritualísticas, principalmente durante os ensaios dos ternos, que propiciam ainda mais o aprender com o corpo todo, porque são esses momentos que configuram e reorganizam seus saberes conforme suas responsabilidades dentro dos ternos: capitães, dançadores e bandeirinhas.

Diante disso, fica evidente que as escutas atentas são fundamentais para que os congadeiros desenvolvam os passos/coreografias e aprendam as letras dos "cânticos". Ali se entende que é impossível distanciar o sentido de ouvir, de olhar e de fazer, já que estão entrelaçados, portanto, segundo um participante: "Aqui é que o caboclo aqui não sabe dançar. Ele vem para ensaiar, é por isso que tem um ensaio. É quarto ou cinco ensaio. Prô caboco poder aprender. Porque o caboclo não sabe. Ele vem abrindo os passos como é que é. Tudo direitinho. É aprender, né?" (Benedito, 2023). O participante ainda destaca: "Ele já vem dançar, dança que é a primeira vez que o corpo está duro, na segunda já melhora e vai aprendendo" (Benedito, 2023). A figura 21 enaltece que estamos diante de saberes e não-saberes, ao considerarmos as pluralidades poéticas e performáticas dentro das congadas, sobretudo dentro do Terno Vilão Santa Efigênia.

Figura 21 - Corpos sensíveis durante a apresentação do Terno de Congo Vilão de Santa Efigênia



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário - Catalão/GO, 2019.

Nesse viés, ressaltamos as performances culturais como elementos essenciais nas práticas educativas dos ternos, em que as corporeidades e as oralidades se fazem presentes, principalmente para nos aproximar, permitindo reconstruir e repensar como as experiências vividas são ressignificadas nos espaços-tempos pelos saberes da ancestralidade. As congadas, então, como um espaço onde se aprende com o corpo todo, são concebidas como um espaço privilegiado para expressar e comunicar as linguagens corporais de reconhecimento e de memórias de matriz africana ressignificadas pelos desencontros culturais.

O corpo como lugar de manifestação e observação, no contexto das congadas, mostra que cada movimento seu tem uma maneira de ser interpretado, visto que ele fala de diversas maneiras e integra sistemas formais hierarquizados. Esse corpo "é sinalizado por diferentes elementos visuais e faz das linguagens expressivas e gestuais importantes formas de comunicação e compreensão comum entre o que se entende por corpo individual e corpo coletivo" (Sabino; Lody, 2011, p. 89).

Figura 22 – Dançadores do Terno Vilão Santa Efigênia louvando no dia da Entrega da Coroa de Nossa Senhora do Rosário em Catalão.



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário – Catalão/GO, 2019.

Ainda sobre os movimentos corporais que falam por sim, é perceptível que a dança vilão é, antes de tudo, uma ação comunicadora, integradora, socializadora e confirmadora de vínculos simbólicos do grupo. A partir disso, inferimos estar diante de um "corpo que é memória viva, capaz de repetir, traduzir e, principalmente, comunicar, conforme as suas habilidades específicas, os processos de aprendizagem das posturas, dos gestos, dos cumprimentos e das coreografias" (SABINO; LODY, 2011, p. 92). Assim sendo, "o conhecimento específico de cada passo, postura corporal, gesto, olhar, dinâmica e volume faz da dança ritual-religiosa uma manifestação extensiva de toda experiência cotidiana do indivíduo, também correlacionado com o grupo ao qual este é integrado" (SABINO; LODY, 2011, p. 94). Desse modo, no próximo tópico destacaremos que, nas congadas, aprende-se com o corpo todo, porém se aprende com o outro, principalmente olhando, escutando e tateando os saberes que os circundam.

3.2. Outreidade: na Congada se aprende com o outro

Lidar com a outreidade significa estar diante de dilemas e desafios a serem partilhados com o outro, ou seja, compartilhar. No caso em questão, o que tem a ser compartilhado são os saberes socioculturais da congada. Primeiramente, dentro dos próprios ternos, percebemos que esse processo não é tão simples e requer muitos momentos de diálogos e de *esperançar*, no sentido freireano do termo.

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, s. p.).

Dentro do Terno Vilão Santa Efigênia, não é diferente, percebemos o enfrentamento e o esperançar, principalmente, nas memórias compartilhadas pelo senhor Joaquim Coelho, durante vários momentos de conversa com pesquisadores que se debruçaram sobre as congadas em Catalão. Em uma dessas pesquisas, identificamos um trecho da sua fala sobre o festejo de 1995, período em que vários ternos passavam por um processo de diminuição de dançadores e bandeirinhas. Segundo o senhor Joaquim Coelho (1995, *apud* Katrib, 2004, p. 48).

> É tá difícil de mantê um terno hoje em dia, eu prô ce vê to com muitus anos de festa, tomanu conta do terno junto com meu genro Pavão, porque meus fio num quizero dá continuidade ao que eu faço e que recebi a responsabilidade do meu pais, qui recebu do meu avô. Os mais novu num tem fé cumu a genti tem. Muitus chega pra gente, meus netu mesmu, fala que tem vergonha de sai num ternu, os amigu critica, mais eu num vejo anssim não. Pra mim pra dança tem que te fé; é coisa séria, num é divertimentu e pingaiada não como muitus pensa. Meu ternu esse ano vai sai cum quarenta dançado, ano passado tinha maisi de setenta brincado e esse ano?!...

A partir desse fragmento de memória, notamos certa angústia do senhor Joaquim Coelho em relação à tradição e à permanência do terno, assim como ao próprio festejo de Nossa Senhora do Rosário. Por um lado, é compreensível o sentimento de desesperança dele nesse momento, visto que fez parte daqueles que estiveram *à frente* das congadas em Catalão e contribuíram para que a festa adquirisse tamanha representatividade e expressividade, já que era um dos mais velhos dançadores desse período. Por outro lado, na encruzilhada para decidir a quem deixar esse legado, surge a esperança de poder confiar em alguém que realmente quisesse dar continuidade a essa herança. Eis aí o esperançar definido por Freire em sua essência, pois a festa foi adiante, juntaram-se com outros, ressignificaram, reconstruíram e fizeram de outro modo, mas sem perder a base, o fundamento.

Compartilhar esse saber com o outro não era apenas uma questão de querer, mas de ter oportunidade para viver o momento em que pudesse partilhar seus saberes reelaborados há várias gerações, pois ele mesmo afirma que recebeu esse saber, bem como a responsabilidade, em vista de ser algo que foi transmitido de geração a geração. Passar isso para frente era um desafio, porque alguém precisaria querer, mas não poderia ser qualquer um, já que é algo que se passa de pai/mãe para filho, filho para o filho e vai seguindo o fluxo sucessório. E o esperançar do senhor Joaquim Coelho se vê, principalmente, quando ele toma a decisão de manter esse ciclo de sucessão e deixar que seu filho e sua nora continuassem com o terno, a fim de mantê-lo dentro das congadas em Catalão, tornando-a ainda mais forte.

Há aqui uma ressalva a ser feita, no sentido de explicar que, após várias conversas com os atuais responsáveis pelo terno, percebemos que o desafio naquele momento não era o fato de ter alguém que quisesse, mas alguém que pudesse dedicar tempo para manter a tradição. O filho do senhor Joaquim Coelho que assumiu a responsabilidade do terno, apuramos, passou a maior parte da vida não como dançador do vilão, mas sim dedicando-se ao trabalho de motorista, atuando desde "novinho, como motorista de transporte [...] transportava pra São Paulo, Brasília, entrava em Goiânia. Brasil inteiro". De acordo com

o participante “primeiramente era lavrador, né? Até dezoito anos fui lavrador. Eu fui, eu vim pra cidade, comecei trabalhar aqui na cidade, lá no Evaristo. Imagina nesse prazo e trabalhei em serralheria, o meu último serviço foi no metal” (Benedito, 2023).

Essa dinâmica de vida de trabalhar com “carteira assinada”, segundo ele, impedia-lhe de fazer um compromisso como capitão do terno, já que não saberia se durante os ensaios ou as apresentações estaria disponível ou de folga do trabalho. Vê-se, portanto, que não era uma questão de querer, mas de não poder lidar, tendo dois compromissos/responsabilidades extremamente importantes: primeiro, o seu sustento e da sua família; segundo, manter a herança sociocultural da família.

Essas encruzilhadas também foram identificadas pelo historiador Jeremias Brasileiro (2012, p. 19-20):

> Ser congadeiro (a), pertencer a um grupo de Congado, não significa apenas participar da festa do Congado. Além do ritual existe um compromisso a ser vivido durante todo o ano para que a visibilidade do momento da festa se torne mágica e mais uma vez se concretize. Isto tudo envolve responsabilidade com os diversos eventos que se somam no decorrer do ano para resultar em mais um acontecimento, uma continuidade de crença, de fé, de afrodescendência se ressignificando. Todo esse processo está a ser desvelado e nele se entranham as transformações, os conflitos, as relações políticas e institucionais, os interesses e as disputas em torno da essência da fé.

Esse é só um dos diversos exemplos da importância da outreidade, que mostra o lugar das práticas educativas para a manutenção dessa prática social, visto que em todas as funções desempenhadas dentro da congada se aprende com o outro, mas esse outro precisa ter condições para aprender e dar continuidade ao compartilhamento dos saberes congadeiros.

Quando deparamos com momentos em que as experiências estão se constituindo e sendo transmitidas de geração a geração, como esse da Figura 23, sensibilizamos com as angústias do fundador do Terno Vilão Santa Efigênia, porque entendemos que a permanência da prática social das congadas necessita do estar com os outros para que os sujeitos, nesse caso, dançadores-mirins e bandeirinhas, iniciem e deem continuidade aos seus processos formativos como congadeiros.

Figura 23 - Apresentação durante a visita ao devoto de Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2021.

Aqui, precisamos destacar que, de acordo com um dos nossos participantes nesta pesquisa, existem aqueles sujeitos que já nascem congadeiros e outros que se tornam congadeiros. Ele afirma que existem pessoas “de fora vem pra [o terno] e se apaixona depois vira congadeiro” (Francisco, 2023), e tem aqueles “eu falo pra vocês que tá no sangue” (Jorge, 2023). Mas também tem outros que, mesmo fazendo parte de um núcleo familiar que a congada faz parte da vida deles, acabam não se interessando: “a outra já não gosta nasce também, né?” (Jorge, 2023). De todo modo, os que ali estão são os corpos sensíveis no processo de aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais. Os próprios congadeiros com mais experiências também têm essa percepção de que eles se reelaboram em contato com os outros corpos.

Isso está presente na maioria dos diálogos que tivemos com os congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia, principalmente quando as memórias perpassam o fundador do grupo. De acordo com um participante: “Aí então, o senhor Joaquim nós aprendeu muito com ele”. E por ter vivido essa troca, ele evidencia que: “eu sou da época de São Joaquim, se eu preparei pra dançar, eu quero dançar. Eu posso estar cansado do jeito que for” (Jorge, 2023).

Embora dentro do terno outras pessoas tenham sido importantes para que a dança vilão propagasse, muitos referem-se ao capitão, conhecido como Nena, que também esteve à frente do grupo junto com o senhor Joaquim Coelho, como o principal. Segundo

um participante “Aprendi muito com ele, ele deixou um legado muito grande aqui no terno do vilão” (Jorge, 2023).

A importância da outreidade é tão significativa e evidente dentro do Vilão Rosa que chegamos a inferir que a ausência do outro impossibilita a permanência do grupo nas congadas em Catalão. É constante identificarmos momentos em que alguém se dedica para ensinar, ao passo em que outro se dedica em aprender, mas numa perspectiva fluída, de trocas e de “humildade”, em que se reconhece o que se sabe e o que se precisa aprender.

> Ele que ensinou pra nós, ensinou pra todo mundo aqui. Ele que ensinou porque aqui só tinha ele, aí depois dele, formou, meu cunhado formou. Meu cunhado Pavão. Que o vilão dois. Depois já veio. O Nena saiu daqui, já formou, nasceu aqui. O vilão dois, o vilão três saiu daqui do vilão um (Benedito, 2023).

É nessa coletividade que se atualiza constantemente a relação dos participantes com o aprender a dançar e que foi se configurando e se demarcando o terno Vilão como um grupo. “Vilão canta, mas vilão mesmo é dança. A coreografia, pular e na hora tem que cantar a gente canta, pode ver que a gente não canta muito” (Jorge, 2023). Ademais, “[...] é a ‘outredade’ do ‘não eu’ ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 2001, p. 46), pois a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros e, ao conhecer e aprender com o outro, é também conhecer a si mesmo.

No que diz respeito à dança vilão, ela é composta por vários passos/coreografias, várias músicas/cânticos e várias batidas das caixas e das manguaras, conforme pode ser assistido no recorte de uma apresentação do terno que está disponível no link abaixo (vídeo). Para cada momento do festejo, dos encontros e das demais dinâmicas do grupo, há uma especificidade em relação à dança, então, para que se concretize os processos de ensino-aprendizagens, é preciso saber o que e quando fazer o quê.

Figura 24 - Dançadores fazendo o passo deitado do Terno Vilão Santa Efigênia.



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

(Clique aqui ou na imagem e assista o vídeo)

De modo geral, é em conjunto que os sujeitos externalizam suas experiências e contribuem para a formação do outro, valorizando e promovendo a permanência da identidade dos congadeiros, inclusive do terno Vilão Rosa. Deve-se destacar que o dançar vilão dos últimos anos é diferente do dançar vilão da época em que o senhor Joaquim Coelho fundou o terno, bem como difere do dançar dos meados de 1980.

As diferenças estão nos ritmos das músicas, no balanceado das bandeirinhas, no jeito de bater as manguaras e de tocar as caixas. A partir de algumas memórias e do vídeo no link abaixo, foi compartilhado que, nos últimos anos, houve um certo aceleramento/agitação na dança vilão. Entretanto, o aprender-ensinar-aprender das letras das músicas, em sua maioria, são mantidas dentro do terno, ou seja, ainda são aquelas cantadas pelos primeiros capitães do Terno Vilão Santa Efigênia e seguidas pelos dançadores e bandeirinhas.

Figura 25 - Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

(Clique aqui ou na imagem e assista o vídeo)

Sabendo que é a partir do outro que os saberes socioculturais são compartilhados, vimos na dança vilão um exemplo de transmissão de saberes. Lembrando que é uma "dança africana", cuja origem está enraizada na/pela palavra falada, expressada e vivida, ou seja, está assente na ideia de comunidade, de coletividade e de corporeidade. Esse apontamento nos leva a Brandão (1997), por evidenciar em suas reflexões que estar com a outreidade faz parte da característica do ser humano, ou seja, somos sujeitos que construímos na e pela coletividade.

> Desprotegidos de força e armas do corpo para matar ou fugir e, inicialmente, desprovidos de um saber necessário que pudesse passar de um corpo a outros, os pequenos seres humanos atravessaram longos períodos da vida convivendo em companhia de iguais no interior de grupos cada vez mais estáveis e, ao longo do tempo, cada vez mais complexos: bandos errantes, hordas, famílias, parentelas, clãs, aldeias, tribos, onde por sobre as tarefas de reprodução da vida física, os homens aprendem a criar a vida simbólica. A criar um tipo absolutamente novo de trocas onde entre um ser e o outro não há apenas eles e a natureza, mas também objetos - o produto do trabalho do homem sobre a natureza - sinais, símbolos, instituições e significados - o produto do homem sobre si mesmo - a cultura (Brandão, 1997, p. 16).

É nesses desencontros com o outro que as pessoas vão estabelecendo vínculos de pertencimento, e é aí que as culturas se configuram a partir dos elementos que os junta, à medida que demarcam as especificidades dos grupos. Dentro da congada, o outro, e sobretudo estar com o outro, é essencial para os processos de aprender-ensinar-aprender. Além disso, consideramos o *acto da escuta* como um dos elementos fundamentais para se identificar e compreender essas subjetividades plurais que são produzidas pelo processo de interpretação do experienciado. "Aqui, escuta tem mais afinidade com o contato concreto com a nossa sensibilidade sutil, ou com a sensibilidade para as sutilezas, do que com o aprimoramento de nosso sistema auditivo" (Barbosa, 2009, p. 8).

E quando o assunto é subjetividade, também estamos dialogando com as experiências vindas das perspectivas de Jorge Larrosa, por ressaltar que a "experiência: isso que me passa", ao mesmo tempo é o que me atravessa, que me (de)forma e que me (trans)forma em contato e na ausência com/no mundo. Além disso, "todos vivem experiências de expressão do corpo: crianças, jovens, adultos e idosos" (Sabino; Lody, 2011, p. 90).

Portanto, todos os sujeitos experienciam, de alguma forma, as congadas. Larrosa afirma ainda que a experiência "não depende de mim", assim como "não depende das minhas palavras, nem dos meus sentimentos, nem do meu saber, nem do meu poder e nem da minha vontade" (Larrosa, s/a, p. 5). Mas, ao serem afetados, os sujeitos tendem a decidir se continuarão ou manterão congeladas em suas memórias, aqui falamos dos dançadores e das bandeirinhas que, anualmente, mantêm essa herança.

Compreendemos ainda que, nos encontros dos congadeiros, os corpos como lugar do brincar se fazem presente, ao mesmo tempo que o contexto de rememorar o passado é um dos elementos constitutivos da dança. Além disso, enquanto a dança acontece, as regras que regem a realidade cotidiana ficam suspensas e novos acordos são estabelecidos para se fortalecer os vínculos socioculturais.

> Entoando suas cantigas "criadas" pelos capitães, os brincadores se esvaziam dos sentidos que lhes são conferidos quotidianamente numa organização social de classes: deixam de ser meras pessoas da cidade para estarem sendo as pessoas aplaudidas, observadas e apreciadas por todos, inclusive por aqueles que, em outros contextos, os subjugam. Os seus papéis sociais se invertem, passando a ser autoridades que, como tal, devem ser respeitadas e reconhecidas em quais práticas que os identifiquem neste momento, incluindo o discurso, com força performativa de tal modo que "passam a ser" aquilo ou as pessoas que dizem ser (Paula, 2000, p. 12).

Os papéis sociais, portanto, bem com sua inversão, configuram diversas marcas nos congadeiros e influenciam suas leituras e interpretações de mundo. Os corpos que sentem expressam de diversas maneiras suas experiências. Lembrando que corpos sensíveis, dentro da congada, significa o corpo como um todo, e não numa perspectiva de fragilidade ou de passividade. Esses corpos com múltiplos papéis sociais vivenciaram e participaram de processos educativos, a fim de desempenhar especificidades dentro dos grupos. Tudo isso se dá à medida que o outro se faz presente, assim, suas posições dentro das fileiras vão sendo alteradas e seus saberes ampliados.

Dentro do terno, bem como das congadas, existe a perspectiva de um aprendizado vivencial, como podemos ver ao acompanhar vários encontros dos congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia. Ali, na vivência e na prática, é que eles (re)elaboram seus saberes.

Figura 26 - Dançadores-mirins e bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia





Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Dentro do terno, existe uma organização para que cada um consiga aprender com o outro, embora os responsáveis pela condução do grupo sejam os capitães e cada um deles assuma responsabilidades específicas durante cada momento, além de haver alterações de demandas. Suas posições durante os ensaios e as apresentações, na maioria das vezes, é depois das bandeirinhas e antes dos dançadores, pois assim, um consegue compartilhar com o outro quais serão as músicas e, consequentemente, a coreografia.

No próximo capítulo, daremos sequência às particularidades dos processos ensino-aprendizagens, destacando seus espaços formativos, seus instrumentos e a percepção de mestres dentro do Terno Vilão Santa Efigênia: o Vilão Rosa.

3.3. Modos de aprender-ensinar-aprender: na congada, o mestre é aprendiz e o aprendiz é mestre

A congada é concebida como uma prática social que se enraíza nas memórias africanas. Epistemologicamente, é lugar de encruzilhada, pois se elabora a partir do entrelaçamento de diferentes culturas e sistemas simbólicos. Além disso, constitui-se pela disseminação dos seus múltiplos saberes, numa perspectiva figurada não pela letra manuscrita ou imprensa, mas pela oralidade. Faz-se de "[...] inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete é também uma episteme" (Martins, 2021, p. 13).

Já dissemos que é no corpo e na voz que as práticas educativas são promovidas dentro da congada, e é assim que se tece a construção da identidade coletiva e da consciência cultural nos sujeitos pertencentes a essa manifestação. Tais práticas também (re)elaboraram a tradição que foi sistematizada, gradativamente, à medida que elas foram sendo reafirmadas no cotidiano, tanto por símbolos quanto por sentidos e significados produzidos coletivamente.

Figura 27 - Congadeiros mirins do Terno de Congo Vilão de Santa Efigênia



Fonte: Acervo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário - Catalão/GO, 2019.

A imagem acima é compreendida dentro dessa dinamicidade em que as crianças, ao serem inseridas na prática social da congada, veem-se dentro de um emaranhado de

símbolos, sentidos e significados reelaborados no corpo e na voz. Essa unidade é entendida como oralitura, por manter a integração da oralidade com o corpo como um todo (Martins, 2003; 2021). Dentro dessa perspectiva, discutimos anteriormente que, na congada, aprende-se com o corpo todo e com o outro, isso significa que estamos diante de um processo da identificação cultural que mobiliza os sujeitos a permanecerem (os que nascem congadeiros) ou fazerem parte do grupo (os que se tornam congadeiros).

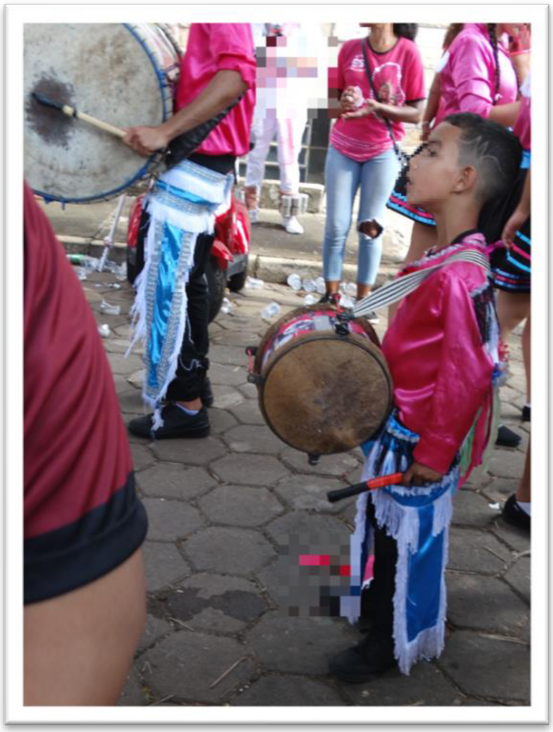
O corpo do congadeiro, portanto, é concebido como um lugar de produção de conhecimento, por se configurar em meio a símbolos, sentidos e significados que são organizados a dar sentido "[...] à vida e às práticas dos sujeitos pertencentes aos grupos/guardas/ternos numa simbiose que restaura, a cada nova vivência dos rituais, os conflitos sócio-culturais vividos no período colonial e ainda encontrados nas teias da sociedade contemporânea" (Ramos, 2017, p. 85).

Além do mais, "o corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertórios de movimentos e se define como lugar de produção de conhecimento" (Sabino; Lody, 2011, p. 14). Por isso, cada preparação para o festejo à Nossa Senhora do Rosário em Catalão é imbuída de uma nova vivência das performances que restauram o tempo mítico e ancestral de maneira espiralar. Essas performances vão produzindo e reafirmando diversos saberes e experiências para, depois, chegar ao que chamamos de tríade do aprender-ensinar-aprender.

Espiralar, porque o tempo "pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro" (Martins, 2021, p. 14). Lembrando que o tempo linear advém do pensamento eurocêntrico e é amplamente promovido em terras brasileiras, desde o período da colonização. Aqui, buscamos romper com essa ideia de linearidade dentro dos processos de ensino-aprendizagens, justamente por isso, adentramos às práticas educativas que acontecem nas congadas, porque ali fica evidente que o tempo do aprender é espiralar e não linear, porque ele acontece o tempo todo, porque ele está em movimento, e os congadeiros experienciam esses saberes nos seus devidos espaços-tempos, ao passo que interrelaciona-os.

A perspectiva de tempo espiralar pode ser mais bem sintetizada no vídeo abaixo, pelo fato de destacar que, ontologicamente, esses saberes são experimentados nos movimentos da dança e do cantar que entrecruza passado, presente e futuro. Ao retomarem as memórias do passado, os congadeiros evidenciam os porquês de terem sua

devoção à Nossa Senhora, mas elas são revividas no tempo presente, tendo assim sentidos singulares pelo fato de estarmos em um outro tempo e espaço, além de proporcionar sentimentos diferentes daqueles vividos no momento passado.



Clique aqui ou na imagem para assistir o vídeo

Podemos ainda exemplificar quando os dançadores e as bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia cantam:

"Olha a rua debaxo
É no fundo da horta
A polícia me pega, olelê
A Rainha me solta".

Clique aqui para ouvir o cântico

O entrelaçar da noção de passado, presente e futuro é muito dinâmico dentro da prática social da congada, e esse entendimento também perpassa a já dita tríade: aprender-ensinar-aprender como um processo que está em contínuo movimento de recriação formal, remissão e transformações dos diversos conhecimentos produzidos coletivamente. Segundo Brandão (1997, p. 17):

> Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie - o homo sapiens sapiens - este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. As primeiras situações em que a convivência estável e a comunicação simbólica transferem intencionalmente tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva. O conhecimento técnico dos vários meios, então rudimentares, de lidar com o mundo da natureza; os códigos de regras de conduta que, ao mesmo tempo, constituem e preservam a ordem de pequenos mundos sociais; os repertórios de significados regidos por idéias e palavras, por símbolos e saberes que instauram e multiplicam os mundos simbólicos do imaginário do homem.

A congada é, exatamente, uma situação de circulação de saber, porque ele vai e volta, circunda entre os mais novos e os mais velhos, dentro das particularidades de cada terno. Os congadeiros se "formam" entre os mais jovens (aqui as crianças estão inseridas) e os mais experientes, alguns com mais outros com menos experiência, e assim aprendem uns com os outros.

Figura 28 - Dançadores aguardando para se apresentarem na Entrega da Coroa



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Os processos de ensino-aprendizagens acontecem em tempo e ritmo próprio para cada congadeiro, por isso o tempo de construção de uma pessoa congadeira perpassa uma singularidade e está distante de uma precisão cronológica linear eurocêntrica. Ou seja, não é possível afirmar em quanto tempo (anos) uma pessoa está apta a se reconhecer ou se tornar congadeira, já que os aprendizados pulsam diante dos momentos vividos.

Portanto, os participantes dessa prática social estão constantemente lidando, ou melhor, enfrentando seus saberes-fazeres socioculturais, pois, dançar vilão corresponde saber-fazer e reconhecer uma complexidade de símbolos e significados que entrelaçam tanto as memórias das congadas quanto as especificidades do terno. Porém, os congadeiros conseguem reconhecer o que se sabe-fazer e o que ainda precisa saber-fazer, esse movimento arriscamos chamá-lo de autoconhecimento/autoavaliação.

Todavia, nem sempre é questão de consciência ou algo programado, muitas vezes, acontece de maneira espontânea, ao entrar em contato com o outro, as percepções pulsam. Por exemplo, um dos nossos participantes destacou que reconhece que o aprender se dá o tempo todo, principalmente dentro da congada, porém, existem saberes-fazeres que são expressos no repente – naturalmente. Segundo ele, "muita coisa já sei, aprendi como chegar no general, como vamos chegar, por exemplo. No rei, né? Você está vendo o reinado, você não vai cantar pro festeiro, não tem jeito, o festeiro não está lá. Né? Então, muitas vezes é isso" (Francisco, 2023).

Há ainda as particularidades, pois, ao cantar e dançar para o reinado, cada capitão vai conduzir de uma maneira, por exemplo, vai cantar a música que o grupo mais gosta e, às vezes, os dançadores e as bandeirinhas vão colocar mais ou menos ritmo nas apresentações. O Senhor Joaquim Coelho já vinha percebendo isso: "Hoje tá tudo dimudanu. [...] Até o Vilão tá mudanu. Cê insina e vira ele tá fazenu diferente" (apud Paula, 2000, p. 24). O ato de ensinar, portanto, está entrelaçado à forma particular que o outro vai expressar esse aprendizado, isto é, aprender está diretamente vinculado às subjetividades de cada congadeiro.

Já foi dito que os congadeiros externalizam no corpo e na voz seus aprendizados, daí compreendemos que as repetições não se manifestam apenas como hábito, mas também como técnicas e procedimentos de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento de um determinado grupo (Martins, 2003). O corpo do congadeiro se constitui na realização de gestos, execução de movimentos e ações, ele tem estrutura e esquemas que desenvolvem habilidades e estabelecem inúmeros processos de comunicação e de expressão criadora. E é individual, log, mesmo na repetição

compartilhada pelo grupo, cada dançador e bandeirinha inclui sua particularidade ao rememorar seus conhecimentos produzidos coletivamente.

Quando olhamos atentamente para o Terno Vilão Santa Efigênia, percebemos que essa prática faz parte do dia a dia deles, ou seja, esse compartilhamento de saberes-fazeres acontece no cotidiano. Isso é perceptível, principalmente, pelo fato da palavra "formação" ser muito referenciada pelos responsáveis pelo grupo, a palavra "diferente" também é constante nas ressignificações.

No entanto, para que esses compartilhamentos de saberes-fazeres se efetivem, é preciso que os mestres-aprendizes e aprendizes-mestres sintam-se vinculados a determinado grupo, é necessário que algo os una. Dentro do Terno Vilão Santa Efigênia, é de comum acordo que o que os une e contribui para manter a tradição é o fato de que "tem que ter fé" (Fátima, 2023), principalmente os responsáveis pelo terno, mas também os dançadores e as bandeirinhas.

Também para garantir a tríade, é preciso formar desde pequeninhos aqueles que vão manter essa tradição. Os responsáveis pelo terno deixam muito evidente essa preocupação de que é fundamental "formar" os futuros salvaguardas das memórias dos saberes-fazeres congadeiros da dança vilão. Essa perspectiva tem um sentido de intervenção em prol da permanência da manifestação religiosa e cultural, a fim de "não deixar o acaso tomar conta".

No mais, inferimos que essas ações vão constituindo os sujeitos que nasceram dentro dessa tradição e incluindo aqueles que apenas gostam como mestres-aprendizes e aprendizes-mestres em suas práticas educativas. Vale considerar que, nas últimas décadas, o terno Vilão Rosa vivenciou um intenso movimento de formação de novos sujeitos, pensando que, quanto mais pessoas no grupo, maior a possibilidade de permanência da dança vilão.

No entanto, é preciso destacar que esse movimento de expansão do terno se deu porque, há algum tempo, muitas pessoas começaram a se interessar e foram aceitas para compor o terno Vilão Rosa. Esse terno "foi um dos que mais cresceu nos últimos dez anos, passando de 40 dançadores para mais de 150 dançadores e 30 bandeirinhas" (Katrib, 2004, p. 217). Tal movimento evidencia que os congadeiros são responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagens, aliás, nesse ínterim, existem sujeitos de dentro do grupo que foram coletivamente aceitos como mestres, o que significa que receberam a responsabilidade de semear os saberes-fazeres que configuram o seu terno.

> Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem (Brandão, 1997, p. 19).

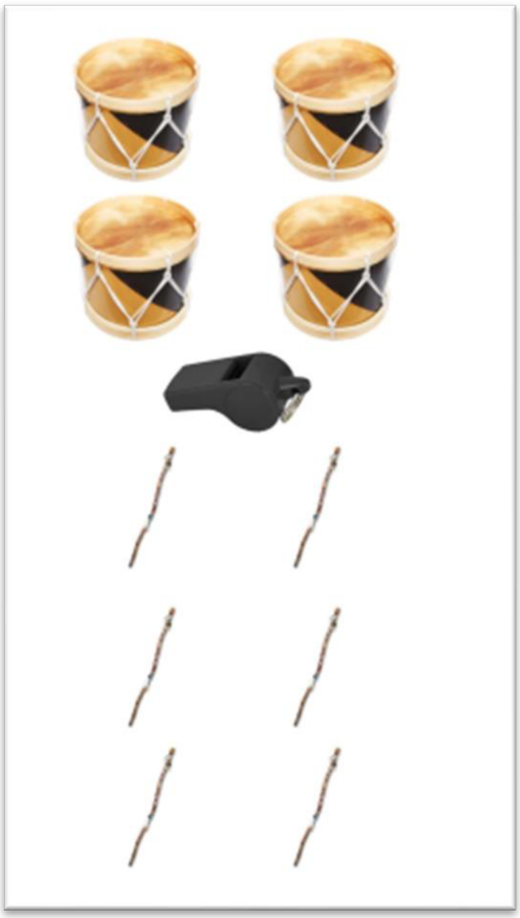
Existem vários sujeitos aceitos no coletivo como propagadores dos saberes-fazeres, e é interessante isso, pois, ao sermos incluídos dentro do grupo, entendemos que os capitães são os responsáveis por conduzir o terno, mas, além deles, outras pessoas compartilham desse estar à frente, tendo como objetivo "ajudá-los". Aliás, isso é essencial, principalmente quando se trata de grupos com muitos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, porque daí os direcionamentos são dispersados em forma de camadas. Por exemplo, tem uma maneira própria de se organizar as fileiras dos dançadores e das bandeirinhas. A posição deles não é algo aleatório, ela é organizada de maneira em que todos os participantes realmente saibam o que, como, quando e porque fazer.

Nesta tese, buscamos destacar o aprender-ensinar-aprender dos pé-de-guias e dos capitães, embora tenham outros sujeitos que são de suma importância no cuidar do terno, sendo eles os patronos, os caixeiros, a responsável pelas bandeirinhas e os envolvidos na confecção dos adereços.

Consideramos interessante destacar, primeiramente, o lugar dos pés-de-guia do Terno Vilão Santa Efigênia, posteriormente, dos capitães, com o intuito de distanciar um pouco da lógica de apresentação da estrutura do terno. Já sabemos que os responsáveis por conduzir são os capitães, e é a partir deles que vão se ressignificando alguns elementos (letras de música, ritmos, adereços da farda, algumas regras...) que compõem o grupo nos espaços-tempos. Além do mais, os capitães de um terno são responsáveis "[...] pelas determinações que afetam todo o conjunto de dançadores. O capitão é a pessoa que normalmente é acessado pelos membros da composição humana. Ele é o guia do terno nas canções, dança e gestos" (Carmo; Mendonça, 2008, p. 20).

E os pés-de-guia? Eles são conhecidos dentro do grupo como pessoas que "memoriza muito, muito rápido" (Fátima, 2023), além de conhecer os saberes-fazeres do grupo, então são eles que conduzem os demais. Segundo um outro participante, os dançadores que estão mais atrás ou as bandeirinhas que estão lá na frente podem até não saber ou não responder os capitães, mas os pés-de-guia "tem que saber, tem que prestar atenção" (Rosa, 2023).

Figura 29 - Organização do grupo durante as apresentações do Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Carvalho, Hugo. 2023.

Portanto, os pés-de-guia são os primeiros a seguir os comandos dos capitães, eles têm mais experiências com os saberes-fazeres do grupo. Com mais de 40 bandeirinhas e 130 dançadores, são eles que ajudam a manter o "terno bunito" (Rosário, 2023). No Terno Vilão Santa Efigênia, tem sempre um pé-de-guia para acompanhar os dançadores, outro para os caixeiros, e mais um para as bandeirinhas. Apenas o sanfoneiro não tem, porque ele é apenas um.

Na imagem abaixo, é possível entender o posicionamento das bandeirinhas fardadas durante os ensaios e as apresentações. Elas estão em ordem crescente, ou seja, das menores para as maiores, mas também se leva em consideração as experiências com os saberes-fazeres do terno. As bandeirinhas que carregam a última bandeira/estandarte são aquelas que, além de conhecerem as músicas, os passos e as regras do grupo, vão dispersar para as demais o que se fazer e quando fazer, a partir das orientações dos capitães, ou seja, são elas as pés-de-guia das bandeirinhas.

Figura 30 - Organização das bandeirinhas no Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Já em relação aos dançadores, a organização é de forma decrescente, levando em consideração o conhecimento dos saberes-fazeres, nesse caso, das danças com a manguara e demais passos; a questão da estatura também é incluída dentro dos critérios das fileiras, lembrando que os dançadores dançam em pares, por isso, formam duas fileiras. Os dançadores-mirins estão nas últimas posições e são conduzidos por um pé-de-guia nomeado pouco antes do início dos ensaios e das apresentações.

Ocupar esse lugar de mestre-aprendiz não é muito desejado pelos dançadores, já que ensinar os pequenos não é uma atividade simples e requer muita atenção, principalmente para aqueles que querem “ser vistos” e desejam “fazer bunito” ou até mesmo “aqueles que querem aparecer” (Rosa, 2023). Em síntese, eles anseiam em ocupar os primeiros lugares nas fileiras, percebemos que existe certa expectativa para vivenciarem esse momento, já que, quanto mais experiência, maior a posição de destaque dentro do grupo.

Figura 31 - Organização dos dançadores no Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Uma questão muito importante a ser destacada é o fato de que toda essa organização do terno, principalmente o posicionamento de cada bandeirinha e dançador, acontece nos ensaios. É ali que os capitães vão conseguir dimensionar realmente quantas pessoas vão sair com o terno no referido ano, pois podem, naquele período: não ter a possibilidade de acompanhar o grupo; não continuar como dançadores porque pararam ou vão mudar de terno; ter se casado ou tido filhos – no caso das bandeirinhas.

Nos ensaios, fica evidente como os processos de aprender-ensinar-aprender se manifestam, pois é ali o momento e o lugar para alinhar todo o grupo, é quando se pode errar os passos que até então o corpo não conseguiu saber-fazer. Além disso, tem também as letras das músicas que os congadeiros novos precisam aprender e os antigos relembrar. Mas vale lembrar que, referindo-se aos cânticos, alguns costumam sofrer alterações em alguma palavra ou verso de um ano para outro, outros são criados ali mesmo, durante os ensaios, às vezes, até mesmo durante as apresentações isso pode acontecer.

Seguindo essa dinâmica, a ideia de que estão prontos é algo distante da realidade dos congadeiros, porque os processos criativos estão pulsando a todo o momento, são

fluidos, portanto, estarem atentos faz parte do cotidiano deles. Lembrando que dentro do Terno Vilão Santa Efigênia, os pés-de-guia participam desse momento criativo, tanto que a música que homenageia o senhor Joaquim Coelho foi produzida de maneira coletiva e finalizada durante uma apresentação. Essa questão fica evidente em um trecho de conversa com uma participante da pesquisa. Ela afirma:

> Eles [capitães] criam ali, a gente já está apresentando o terno, parou e eles criam uma música. Aí é que eles chamam, né? Aí eles me chamam, chamam umas bandeirinhas que sabe que também gravam e aí a gente passa, a gente passa para as outras. Porque quando começar a tocar, vai cantar aquela música. Então a gente precisa saber, então aprende na hora, aprende fazendo na hora (Mercês, 2023).

Além disso, ela ainda complementa ressaltando que os dançadores e as bandeirinhas precisam ficar atentos.

> Tem aquele pensamento assim, todo mundo já tem esse pensamento, todo mundo que dança tem que ter esse pensamento que é. O terno parou, mas eu não vou longe, porque ele pode começar batendo de novo. Ele parou, mas a gente não tem um determinado minuto a vão ficar uns 15 minutos parado. Você tem que ficar ali atento a qualquer momento, a gente pode andar e vai começar a bater de novo. Então assim, às vezes a gente parou, a gente vai ali comprar alguma coisa, né? Ali, fica uma olhando, se é o nosso terno. Não, não, não é o nosso não. Calma aí, porque assim a gente tem que ficar atento nisso, desse negócio de terno, voltar, porque se o terno voltar e tem menos da metade das pessoas ali, entendeu?

Ainda sobre a dança vilão, existem dois passos que são marcas registradas do terno: rojão e serenou. Esses os dançadores e as bandeirinhas precisam aprender entre três e quatro ensaios, pois durante as apresentações necessitam saber-fazer. A música "Capitão mandou avisar", segundo os participantes, é uma das primeiras canções do terno, mas, por um bom tempo, ficou esquecida nas memórias, de modo que alguns nem sabiam da sua existência, mas ela é importante porque faz referência ao passo serenou.

Segundo a oralidade, o pai de um dançador do terno vilão dançou com o senhor Joaquim Coelho há mais de cinquenta anos e ele cantava essa música em casa. Depois de muito anos, um dos seus filhos, que também é dançador, relembrou e compartilhou essa memória com os capitães: "ele lembrou quando ele era menino, que o pai dele cantava isso. Eu não sei se incrementou, se ele cantou ela toda certo, mas hoje ele cantava ela assim" (Rosa, 2023).

<u>Capitão, apitou serenado,</u>

me lembrando do seu Joaquim.

Capitão apitou serenado,

me lembrando do seu Joaquim.

Me dizia é na mancha, cuidado soldado, a manguara não pode cair,

Me dizia é na mancha, cuidado soldado, a manguara não pode cair.



Clique aqui ou na imagem para ouvir a música

O que se é ensinado e como se é praticado são reflexões feitas nesta tese. Tendo isso em vista, observamos que as práticas educativas dentro do terno Vilão Rosa sofreram alterações ao longo da sua trajetória, não só no que se considera necessário saber, mas também em como fazer. De acordo com uma participante: “de quando a gente era pequeno, muita coisa muda de quando a gente é pequeno, quando a gente cresce” (Mercês, 2023). Concluímos com isso que os próprios participantes do terno reconhecem que somos sujeitos em constante movimento e que as mudanças são inerentes pelo fato de que “todo dia eu aprendo uma coisa” (Francisco, 2023), ou seja, aprendemos o tempo do todo. O mais interessante é que essa dinamicidade não é percebida como um problema, mas sim como algo corriqueiro e que os congadeiros buscam diversos meios para se ressignificarem diante do novo que os atravessam constantemente.

Todavia, mesmo em constante mudança e evolução, ficam nas memórias muitos desses saberes que foram ressignificados, em alguns casos, esquecidos com o passar do

tempo. Por exemplo, o pisado e o palavriado do senhor Joaquim Coelho ficaram apenas nas lembranças daqueles que dançaram com ele ou tiveram oportunidade de vê-lo dançar.

> O pisado do seu Joaquim Coelho era diferenciado e ele não cantava no vilão. Ele tinha só palavriado. Eu não sei nem falar o que falava porque hoje nós tem as música cantada e ele num cantava, ele era o primeiro capitão, ele era dono e num cantava, ele só tinha um palavriado" (Francisco, 2023).

Os mestres-aprendizes de hoje, no Terno Vilão Santa Efigênia, no caso, o dono e os capitães, mesmo vivenciado diversos momentos em que o fundador do grupo dedicou a ensinar os saberes-fazeres do grupo para os demais, ainda assim, destacam que esse "palavriado" era dele. Para não se perder totalmente essa característica do terno vilão, sempre é dedicado um momento para relembrar, isso acontece quando o capitão dança sob as manguaras que os dançadores trançam, formando um tablado. Saber-fazer esse movimento, assim como os demais, requer agilidade, força e atenção. Destacamos que esse palavriado é entendido como um momento em que o capitão expressa alguma mensagem/reflexão, por meio das palavras, para aqueles que estão em volta.

Figura 32 - Momento do palavriado no Terno Vilão Santa Efigênia



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A ideia de que tudo que está envolvido na festa "é uma engrenagem" (Rosa, 2023) se faz presente na organização do grupo, sobretudo para dimensionarmos a dança vilão,

pois, para cada momento, existe uma música cuja letra precisa ser aprendida, bem como o passo específico e o seu ritmo.

> Primeiramente, eu acho que a pessoa tem que, além de ter um amor especial tanto pelo terno. Tem que ter fé. Porque não é fácil, está ali. Primeiramente, não é fácil, tanto para os dançadores quem está na linha de frente é difícil, é complicado. Então, querendo ou não, a pessoa tem que gostar, porque muitos e muitos vão ali só pra, pra tentar fazer bunito, entendeu? Pra ser elogiado. Não. Tem que abrir o coração realmente pra Deus, pra nossa senhora, entendeu? E a partir do momento que a pessoa tem esse amor (Fátima, 2023).

Além disso, temos o apito dos capitães. Os dançadores e as bandeirinhas aprendem e ensinam aquela multiplicidade de sons e seus significados para cada momento, principalmente quando os participantes do terno estão reunidos. É aí que vão aprendendo-ensinando-aprendendo que:

> É importante saber todas as vezes que o terno se junta, o tipo do apito que é dado na hora. O apito que chama para todos se reunir, o apito dado para colocar todo mundo "em seu lugar". O apito que logo começa o batido para começar o pedido de proteção para que terno seja fechado que vem juntamente com o cantar de uma música "Nas horas que Deus começa pai do filho, Espírito Santo, quero me benzer primeiro pra livrar dos maus quebrantos" e o passar de um "óleo" que não lembro o nome e o que tem nele (Efigênia, 2023).

O vídeo abaixo evidencia a marcação do apito para os direcionamentos dentro do grupo e que é esse instrumento pertence aos capitães.



Clique aqui ou na imagem para assistir um vídeo

Ter essa autonomia para “marcar” dentro do terno demanda passar por um longo processo formativo, para que tanto aqueles que assumem a responsabilidade como capitães se sintam seguros em conduzir o terno, quanto para que os demais dançadores e bandeirinhas os reconheçam nessa posição de poder – hierarquia. Aqui, buscamos destacar que estamos assentes em uma perspectiva em que todos os sujeitos do terno são considerados “mestres-aprendiz e aprendizes-mestres”, pois “tudo ali é uma troca, todos ensinam e aprendem juntos (Efigênia, 2023).

Lembramos que, nesta pesquisa, os congadeiros são reconhecidos como um coletivo que inter-relaciona a educação e a cultura no processo de reconstrução da sua prática social. Logo, ao valorizar tudo aquilo que se revela como traços culturais desse sujeito a um determinado coletivo, ele enaltece suas ressignificações e suas potencialidades, promovendo suas memórias socioculturais. É importante considerar ainda que, ao manter entrelaçados o corpo e a voz dentro dos rituais afro-brasileiros, significa que a palavra “poética, cantada e vocalizada” se mantém viva, ou seja, sustenta-se em um movimento dinâmico. É por isso que dentro do Terno Vilão Santa Efigênia temos um amplo repertório de “cânticos” – músicas que retratam desde as memórias de sofrimento vivida pelos negros em diásporas africanas no e pelo Brasil, até o tempo presente, em que retoma as memórias do distanciamento social durante a pandemia da Covid-19.

Enfim, neste capítulo, buscamos trazer um pouco das práticas educativas promovidas dentro do Terno Vilão Santa Efigênia que, diretamente, estão vinculadas à configuração da congada em Catalão como uma prática social. Tanto os elementos que compõem essa tradição (mesmo os que já se dispersaram nos espaços-tempos) quanto os que foram sendo inseridos gradativamente.

Diante de tantos símbolos, ritualísticas, sentidos e significados, podemos perceber a dimensão da expressividade e da representatividade da congada/congado/reinado e a forma como isso se enraizou nas memórias da cultura negra e se alastrou por várias regiões do Brasil. Em síntese, destacamos que a unidade entre corpo e voz mantém essa prática social com sujeitos pulsantes que constantemente lidam como a integração das dimensões corporais, poéticas e estéticas dos seus saberes-fazeres socioculturais.

Esta pesquisa está vinculada à área da Educação, logo, entendemos a sua importância para repensarmos a perspectiva da educação formal que temos na atualidade, para isso, propomos assentar nossas reflexões em olhares sensíveis e escutas atentas, tendo como referências outros espaços formativos, como as congadas catalanas. Dentre

as diversas possibilidades de percepções, buscamos no último capítulo desta tese, discorrer como o ato de aprender faz parte do cotidiano do Terno Vilão Santa Efigênia e como essa perspectiva pode ser uma das diversas formas para contribuir quando a temática é a proposta da educação brasileira, sobretudo no nível da Educação Básica.

Capítulo IV - [Re]pensando o ato de aprender: o que pode a escola aprender com a Congada?

Por se tratar de uma pesquisa que aborda práticas educativas, entendemos que este último capítulo compõe um conjunto de reflexões que pulsarão ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Mais que isso, ao longo da minha existência nesse plano terreno, pois, em movimento espiralar, estarei constantemente enfrentando suas potências e seus desafios quando o assunto é Educação e ser professora atuante em sala de aula. Integrar pensamentos é um grande desafio, ao mesmo tempo que requer muita sensibilidade e criticidade, principalmente para nós, que dedicamos horas e mais horas na tentativa de elaborar ainda mais problemas, como se não bastasse a quantidade que nos atravessa no cotidiano.

Aqui, movidos por uma curiosidade, quiçá uma necessidade, buscamos colocar um ponto final nesta discussão, mas não nesse assunto, transpondo nossos olhares para o ato de aprender numa dimensão que nos leva a refletir sobre os espaços educativos formais, quais sejam, as escolas, a partir das experiências com as práticas educativas das congadas, que é um lugar em que, estar com o outro, promove e mantém saberes nos espaços-tempos. Isso nos potencializa discutir sobre a importância das experiências constituídas pela/na corporeidades e oralidades durante o processo de produção de conhecimentos congadeiros.

Nesse sentido, queremos nos próximos tópicos repensar o que a escola pode aprender com a congada, portanto, abordaremos a educação numa perspectiva experiencial que visa dar sentido à vida humana. Entendemos que cada sujeito, lugar e tempo são únicos/singulares, todavia, o aprender com o outro tem uma dimensão transformadora e produz uma multiplicidade de conhecimentos coletivos.

É nessa encruzilhada que refletimos como referenciamos os conceitos aprender e estudar na cotidianidade, uma vez que entendemos que, na maioria das vezes, são utilizados com sentidos prontos e acabados, distanciando da episteme quaisquer problematizações. Principalmente, focamos na indagação: como compreendemos essas palavras e as utilizamos diante dos processos educativos?

Não temos roteiro para possíveis respostas, aliás, não precisamos dele e nem temos essa pretensão. Porém, compartilhamos nossas interpretações que estão se

reelaborando constantemente pelas experiências ao adentrar outros espaços e práticas educativos, como as congadas, que nos fez pensar em um possível diálogo entre a perspectiva que se tem de escola no Brasil e a noção de aprender.

Dentre nossos interlocutores, destacam-se: minhas experiências como professora, principalmente na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio); e as oralidades (memórias e histórias) dos congadeiros do Terno Vilão Santa Efigênia. Dialogaremos ainda com os pensamentos dos estudiosos Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Petronilha Gonçalves e Silva, João Colares da Mota Neto, João Duarte Francisco Jr., Margareth Arroyo, Renata Bittencourt Meira e Jorge Larrosa Bondía.

4.1. Descolonizando o saber: o ato de aprender está na vida

"O que a escola pode aprender" e "o que eu posso aprender e contribuir com os alunos enquanto professora" faz parte de um longo processo de inquietações que foram e continuaram sendo elaboradas no meu cotidiano. Considero que, dentre as motivações, a principal perpassa o fato de que a maior parte da minha vida se constituiu dentro de um ambiente escolar formal, ou seja, dentro de alguma escola. Dos meus 34 (trinta e quatro) anos de idade, 22 (vinte e dois) eu passei ocupando o lugar de aluna na rede pública da educação brasileira. E há mais de uma década compartilho esse lugar com a atuação como professora, transitando entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tanto na rede pública quanto privada.

Para alguns, essa informação pode ser irrelevante, para outros, de suma importância para os processos de reflexões e posicionamentos sobre repensar o ato de aprender e, principalmente, quando o assunto é o contexto da educação formal que nos atravessa. Já que a proposta é descolonizar o saber, entendo que tenho muitas experiências e conhecimentos para enfrentar essa temática e ressalto que esse meu olhar se constituiu pelo encontro com outras pessoas, a partir de compartilhamentos de diversas experiências.

Somos sujeitos em movimentos e nossas leituras e interpretações de mundo podem se modificar, às vezes, drasticamente, ou se intensificar em algumas questões. Então, nesse momento em que transpomos pensamentos em escrita, significa que estamos diante de constantes ressignificações. Sabemos também que existem outras maneiras de interpretar esse campo movediço que é a educação que nos circundam, por isso, esta

pesquisa se distancia da pretensão de se elaborar um manual com o passo a passo do que se deve ser feito. Pelo contrário, queremos destacar e compartilhar percepções que possam nos ajudar a olhar para as escolas como um espaço que necessita de interpretações que vão além da ênfase das pluralidades de "ausências".

Enaltecer o que falta já faz parte do cotidiano das pessoas que buscam problematizar crítica e cientificamente a educação. Além disso, aqueles que transitam diariamente pelos espaços das escolas (alunos e professores), também já identificam as (com)tradições que os atravessam nesse ambiente. Portanto, aqui deixamos de lado essa questão e focamos em ver/descobrir o outro lado, o que permite que a escola também aprenda.

É importante destacar a compreensão de que o ato de aprender está na vida e compõem o conjunto de enfrentamentos com os quais precisamos lidar cotidianamente, quando retomamos os pensamentos sobre as percepções de educação, de espaço formativo, de práticas de ensino, incluindo alunos e professores, que ainda prevalecem na sociedade, sobretudo brasileira. Mas, infelizmente, constantemente seus sentidos são deliberados por perspectivas assentes no "inconsciente capitalístico colonial" atualmente vinculado às políticas econômicas neoliberais (Rolnik, 2016).

Conforme ressaltado desde o primeiro capítulo, estamos desde o período da colonização promovendo diversos movimentos e ações de resistência daqueles que são colocados nessa situação de subalternidade. Essas manifestações para reexistir se fazem presentes ao longo dos processos diaspóricos dos negros desenraizados nas Américas. É nesse contexto de reterritorialização, marcado por inúmeras violências de apagamentos, invisibilidades e negações dos saberes socioculturais, que os afro-brasileiros lutaram e ainda lutam para manter as ressonâncias da sua africanidade. Por isso, destacamos que a celebração da ancestralidade, a ideia de tempo espiralar, bem como a relação entre corpo, voz, tempo, memória e comunidade marcam as práticas sociais que salvaguardam as especificidades dos seus rituais, simbologias, sentidos e significados.

Figura 33 - Ressonâncias da africanidade no festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Os verbos reinventar e ressignificar também foram colocados em prática nesse processo que marca a sobrevivência dos seus conhecimentos, saberes, hábitos, comportamentos e ações enraizados em África, principalmente quando o assunto está relacionado à maneira de se religar ao sagrado.

> Essa recriação dos vestígios e reminiscências de uma ancestral organização social remete-nos ao papel e função do poder real nas sociedades africanas transplantadas para as Américas, nas quais os reis, em sua suprema autoridade, representam os elos maiores de ligação e de mediação entre a comunidade, os ancestrais e as divindades (Martins, 2003, p. 75).

Quando falamos dos sujeitos afro-brasileiros e trazemos isso para o tempo presente, mesmo após tantas lutas e resistências, na maioria das vezes são eles que vivenciam diversas violências, inclusive, continuam sofrendo com as negações dos seus direitos enquanto sujeitos sociais dentro das escolas. Aqui, estamos falando, sobretudo, em terem os seus saberes socioculturais reconhecidos e respeitados, independentemente de onde estejam.

Tal percepção compõe amplo campo de debates de um coletivo que vem, gradativamente, fortalecendo os pensamentos decoloniais em diversos contextos e momentos de discussões. Entendemos que a escola é um desses lugares de problematizações, por isso a trazemos aqui, porque ela está inserida na sociedade e consta como espaço educativo formal.

As violências que segregam, rotulam e até excluem os sujeitos ainda configuram o consciente e o inconsciente das práticas que nos educam dentro das escolas, contudo, nos últimos anos, convivem com outras propostas, as quais visam contrapor o racismo e demais preconceitos aos grupos que foram excluídos historicamente. Dentre elas, temos hoje práticas que mobilizam para uma educação antirracista, "a fim de que nos reeduquemos, todos os brasileiros, em relações étnico-raciais humanas e democráticas" (Silva, 2016, p. 23).

Rufino também compõe o coletivo de vozes críticas e ativas que está enfrentando essa estrutura por meio de questionamentos e destronamentos da colonialidade do saber, da colonialidade do poder e da colonialidade do ser, em que uns se consideram superiores aos outros, fundadas em perspectivas eurocêntricas.

> Uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento [...]. A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto. O sonho, nesse caso, se expressa como uma espécie de alargamento do tempo, do espaço e da fruição de linguagens que possam mobilizar outras maneiras de sentir a vida (Rufino, 2021, p. 17).

Sendo assim, uma outra perspectiva se faz necessária para descolonizar nossos pensamentos, primeiramente, "há muito que aprender, com os africanos escravizados e seus descendentes" (Silva, 2016, p. 23), em especial sobre seus saberes socioculturais. Por conseguinte, é de suma importância ampliar nossas leituras e interpretações de mundo quando o assunto é o ato de aprender e como ele está sendo experienciado nos mais variados espaços-tempos.

Nesse dinamismo, é preciso reconhecer que nos educamos em contato com a outreidade, portanto, partimos de uma premissa 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 a melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante" (Brandão, 2007, p. 7). Além disso, consideramos que é com

aqueles que foram historicamente marcados por atos de resistências que vamos ter contato com práticas educativas que em outros lugares foram silenciadas, mas que podem impulsionar a transformação dessa cultura de exclusão e apagamentos vivida nas sociedades ocidentais.

De um lado, dentre essas práticas educativas que consideramos silenciadas e, dependendo do contexto, até excluídas, desde o princípio da colonização, temos a questão do aprender-ensinar-aprender de maneira mais compartilhada e horizontalizada, isto é, mais perceptível quando os olhares estão voltados para as práticas sociais enraizadas na cultura africana, pois conseguimos nos aproximar desse estar junto como algo essencial nos processos de ensino-aprendizagens.

Por outro lado, quando retomamos a questão do "ir além" nesta pesquisa, corresponde à possibilidade de direcionar algumas questões que consideramos importantes nos processos que envolvem o aprender nas/das pessoas. Esses apontamentos foram se constituindo à medida que aproximávamos de outros espaços formativos, ou seja, passamos a direcionar nossa atenção para além das escolas, mas dentro de uma perspectiva que se promove por meio de práticas educativas.

Em síntese, foi debruçando sobre outros espaços formativos, para além da escola, que a percepção de que as pessoas se educam o tempo todo se fez presente e fez sentido. O entrelaçar dos verbos educar e aprender transbordou quando nossos olhares atentos e escutas sensíveis tiveram como enfoque algumas manifestações socioculturais e religiosas: Festa do Divino Pai Eterno, na cidade de Panamá (pesquisa de mestrado) e Congadas na cidade de Catalão (pesquisa de doutorado), ambas desenvolvidas no estado de Goiás.

A partir daí, começamos a enfrentar o fato de que, na maioria das vezes, essas práticas sociais são compartilhadas de uns para outros, sendo transmitidas de geração a geração. Então, questões pautadas em: o que as pessoas aprendem, como aprendem e porque aprendem borbulharam em nossos pensamentos e questionamentos.

Ademais, algo muito comum de se ouvir "nas diversas conversas acontecidas nos alpendres" era "eu aprendi...". Os participantes falavam com tanta convicção que, de certa maneira, começou a me incomodar, no sentido de inquietar, já que no cotidiano das dinâmicas acadêmicas e escolares, a partir das minhas experiências enquanto professora e estudante, não ouvi isso com tanta expressividade e segurança.

Aliás, mais rotineiro do que se pensa são as expressões: "eu não estudei...", "eu não aprendi...", "eu não sei..." soarem dentro de um contexto acadêmico/escolar, marcado

por muitas angústias, desânimos e tristeza. É o que Larrosa Bondía (2003, p. 23) denomina como:

> um humor melancólico é que convém ao estudante [...]. O melancólico é aquele que se isola [...]. Quando todos os demais estão agitados, ativos, alegres e engenhosos, quando todos tem coisas para fazer ou dizer, quando todos têm uma tarefa que lhes é urgente e lhes permite uma justificativa, o estudante, o melancólico, olha para o vazio e se afunda em uma espécie de profundidade pantanosa, obscura, opaca, imóvel, pesada, silenciosa. Voltado para dentro.

É como se a escola fosse o principal lugar em que nós pudéssemos aprender, mas o fato de estar nesse espaço e isso não despertar o reconhecimento da dimensão dos nossos saberes, acabar construindo um ambiente de insegurança. E mais emblemático ainda é questionar: como estar em determinado lugar que é mais comum a palavra não do que usitar o sim? Essa percepção remete a uma perspectiva marcada por uma ideologia fatalista e imobilizante, conforme ensina Freire.

> Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (Freire, 2001, p. 21-22).

Na tentativa de contrapor a essa ideologia que nos imobiliza como seres humanos e nos separa de nós mesmos e do mundo, pelo fato de promover ideias que distanciam o entendimento de que "somos seres condicionados, mas não determinados" (FREIRE, 2001), fomos levados a novos espaços formativos. Primeiramente, com o intuito de compreender como algumas práticas sociais conseguem permanecer nos espaços-tempos. Depois, após diversos momentos com aqueles que configuraram e mantêm tradições, redirecionamos nossos pensamentos para olhar a educação pela vertente do aprender numa dimensão ampliada.

Numa perspectiva freireana, a educação é como "uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política" (Freire, 2014, p. 73). Sendo assim, a educação se manifesta quando os conhecimentos são produzidos na vivência, na experiência e na prática, o que se dá por um processo social

criado a partir da ação-reflexão transformadora dos seres humanos sobre a realidade. Ao retomarmos a educação pela vertente do aprender, significa que a compreendemos assim:

> Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 259).

No dicionário Aulete digital, a palavra aprender é definida assim: "alcançar, obter conhecimento, compreensão ou domínio de algo, por meio de estudo ou prática; adquirir a habilidade de; fixar na memória" (Dicionário Aulete Online), o que faz parte do cotidiano dos congadeiros. Ali, aprender decorre do entrelaçamento de todos os sentidos do corpo humano (ver, ouvir, sentir, tocar, experienciar e compartilhar), fazendo parte dos seus processos de ensino-aprendizagens.

Já a palavra estudar é referenciada como "aplicar o raciocínio, a percepção; dedicar-se aos estudos; analisar, refletir a respeito de algo; observar algo; treinar" (Dicionário Aulete Online). Esse termo já é muito comum dentro das escolas, em que a aprendizagem se dá por alunos, os quais, "caricaturando, são seres sem boca, nariz e mãos" (Tavares, 2013, p. 93). Explicamos: nas escolas, o corpo se separa da mente, aliás, pela própria arquitetura do espaço, principalmente das salas de aulas e de toda a abordagem recomendada pelas políticas educacionais e socioeconômicas, os estudantes são colocados numa dimensão em que seus corpos, simbolicamente, estão amarrados, presos e contidos, no sentido da necessidade de se manterem sentados por mais de quatro ou cinco horas, na mesma posição, no mesmo lugar e distante dos demais seres vivos que nos elabora como natureza. Entendemos, portanto, que a própria frieza do ambiente esfria o corpo que é potente.

Diante disso, como esses estudantes vão conceber e vibrar a frase "eu aprendi..." ou "eu sei..."? No contexto escolar, há um "combate das palavras ainda não lidas contra as palavras já lidas, das palavras já escritas contra as ainda não escritas" (Larrosa, 2003, p. 85. Além disso, "no estudo, tudo é questão de palavras. E de silêncios. Sobretudo de silêncios" (Larrosa, 2003, p. 89). Há aí um contraste, se não um paradoxo, se formos pensar que, em teoria, a escola é um espaço formativo de cidadãos críticos, falantes, comunicativos.

Ainda pensando no verbo aprender e na relação que ele tem com o nosso objetivo nesta tese, em consonância com Tavares (2013), dizemos que: "se uma pessoa se colocar

no mesmo plano dos objectos no sentido horizontal chama-se aprender. Aprender os objectos na sua profundidade chama-se descobrir" (Tavares, 2013, p. 388). Ou, para concordar com Freire (1998), a melhor maneira de aprender é fazendo e errando, porque assim as pessoas elaboram seus saberes-fazeres produzidos coletivamente nos espaços-tempos.

Curioso que, nos espaços das congadas, esses mesmos corpos[41] que na escola são submetidos à inércia, são levados a interagir e necessitam da integração que o constitui como ser humano para manter as tradições dos seus saberes socioculturais. Quanto mais o corpo e a mente estiverem vibrando na mesma direção, mais aprendizados são reelaborados e compartilhados com o grupo e os demais coletivos.

Ainda inferimos que, dentro dos ternos da congada, a percepção de que "se aprende o tempo todo" faz parte do cotidiano daqueles que compõem cada terno/grupo, já que "aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com que se tece" (Rufino, 2021, p. 14).

Nesse sentido, essa maneira de aprender dentro das congadas retoma alguns pensamentos de Petronilha Gonçalves e Silva (2003), principalmente quando ressalta o fato de que, para os africanos e os afrodescendentes, o termo educar-se tem um sentido mais amplo e está vinculado à ideia de "[...] como tornar-se pessoa, o que traduzem como aprender a própria vida. A partir de uma perspectiva africana em que a construção da vida encontra um sentido maior quando relacionada à comunidade a qual faz parte o sujeito, não se restringindo ao seu aspecto individual" (Silva, 2003 apud Meira, 2007, p. 121).

Voltando para o contexto desta pesquisa, em todos os momentos em que estivemos com aqueles que fazem da congada uma prática social, ouvimos relatos que enaltecem as palavras aprender e formar. Não presenciamos nenhuma situação em que a palavra estudar fosse referenciada, nesse espaço, é comum o termo ensaiar, em um sentido que possibilita experienciar as danças, os cantos e os demais saberes.

Na dinamicidade do aprender, o ato de ensinar e estudar/ensaiar faz parte do processo de apropriação e reelaboração de determinados saberes produzidos coletivamente. Podemos perceber esse apontamento quando um dos participantes, por exemplo, compartilhou as memórias de como foi aprender a marcar com o apito, segundo ele:

[41] Aqui incluímos tanto os congadeiros que frequentam os espaços das escolas quanto os demais estudantes.

> Eu chegava em casa, eu vinha no ensaio, chegava em casa e ficava apitando. Eu batendo na mão. Aí pra cantar ou pula né? Não dá para fazer os dois ao mesmo tempo né? Falei gente assim vai ser difícil eu ficar pulando. Ficar pulando no serviço, assim eu fui assoviando. Aí eu via o Naim marcando aí eu pegava carona com ele. Ele apitava, e eu apitava também (Jorge, 2023).

Dentro dos ternos das congadas, portanto, não se estuda, não no sentido amplo e conceitual do termo, mas no sentido de que acontece no agora, em movimento espiralar, é uma constante reelaboração, por isso, é um saber vivo. Ali, o estudar pode ser compreendido como o aprender fazendo, que nos remete a um outro trecho de uma longa conversa com uma das participantes do Terno Vilão Santa Efigênia, a qual compartilhou a seguinte experiência:

> O que eu aprendi de rezar e de entender a vida foi com o mundo, trabalhando com os outros a gente aprende. Eu trabalhava com os outros, né? Depois fui embora, fui trabalhar de empregada doméstica né? Aí trabalhei esses anos tudo, bem dez ano numa casa e uns oito na outra casa: só em duas casas. Mas como diz o velho ditado: Eu aprendi a vida com o mundo (Rosário, 2023).

No estar com o outro, aprende-se. Na congada, aprende-se. Vale destacar que ser ou se tornar congadeiro é ter o seu corpo, a sua voz e os seus olhares entrelaçados em prol de um conhecimento produzido coletivamente, transmitido de geração a geração. Aqui, "os aprendizes e os mais experientes participam juntos das situações de performance, que são consideradas pelos atores momentos de ensino e aprendizagem" (Arroyo, 1999, p. 179). Além do mais, aprende-se aquilo que se precisa saber-fazer, mas entrelaçado a outros saberes que, muitas vezes, são de responsabilidade de outros sujeitos dentro do grupo.

Os saberes-fazeres têm uma perspectiva de unidade, de completude, e não de fragmentação, ao ponto que não há nenhum som de um apito que não tenha um sentido ou um significado e que não seja preciso ser apreendido. Todos se reconhecem, ou pelo menos tentam se reconhecer, como importantes e necessários. O saber-fazer de um congadeiro está entrelaçado nos saberes-fazeres do todo, ou seja, do terno e da congada.

Desse modo, essa percepção de saber-fazer perpassa a concepção de educação como uma prática social que se manifesta em todos os espaços, sendo vivida por todas as pessoas que compõem determinado grupo/sociedade, e assim, um e outro vivenciam experiências que tanto os reúnem quanto os distanciam nos diversos espaços-tempos.

Estamos diante de variados processos de significação no/ mundo, os quais são reelaborados em todas as relações sociais. Brandão (1997, p. 19) evidencia ainda que:

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

Nesse sentido, olhar para a congada como prática social que se constitui por meio de práticas educativas, remete a reflexões que alcancem a percepção de que é na vida como um todo que nós, enquanto seres humanos, aprendemos-ensinamos-aprendemos. Em todos os lugares as pessoas educam e se educam mutuamente, nesse processo, o ato de aprender faz parte do processo de produção e compartilhamento de diversos saberes-fazeres (Freire, 2014).

Além disso, enquanto sujeitos, independentemente da nossa faixa etária, estamos constantemente em contato com várias percepções de educações ao longo da vida, isto é, em todos os momentos e em todos os lugares se entrelaçam variadas concepções e leituras de mundo. Se voltarmos a algumas perspectivas de educação de outras sociedades, por exemplo, como a educação africana, veremos que não tinha a sistemática do ensino europeu. A própria vida era educação (Bâ, 2010).

Em uma perspectiva decolonial, compreendemos que essa concepção de educação possibilita repensarmos os desafios que temos na atualidade, sobretudo em relação à nossa percepção de educação que anseia atravessar os muros das escolas, pensado em algo que dê conta de abranger e interpretar as diversas formas de aprender-ensinar-aprender dentro das sociedades. E que mesmo diante de tantas particularidades, cada uma tenha a sua contribuição no âmbito social em um contexto que possa minimizar as angústias daqueles que acreditam nas palavras “eu não aprendi...” como algo já determinado a não se aprender.

Em complemento, ao refletir sobre “saber para si, saber com os outros”, destacamos que o saber pode ser ensinado desde que o processo de aprender-ensinar-aprender esteja situado em momentos que propiciem contextos interativos de trocas e que se reconheça o papel do “mundo interior/–subjetividade” de cada pessoa envolvida nessa relação.

Entretanto, ainda é muito perceptível no modelo educacional em nosso país, devido ao intenso e violento processo de colonização em todas as camadas, tratarmos “o

saber como uma matéria do pensar que possa ser acumulada, ou que possa ser passada em unidades de um plano para outro" (Brandão, 2008, p. 5). Diferentemente de quando tratamos dos saberes-fazeres dentro de grupos específicos que se enraízam em outras lógicas, no caso da congada, por exemplo, que tem base nas memórias africanas, em que o saber é produzido na integração do específico ao todo e de maneira coletiva.

Essa é mais uma contradição vivenciada entre o pensar e o fazer da educação no ambiente escolar, pois, mesmo havendo uma ênfase nos discursos que é preciso se relacionar com o outro para que as pessoas possam construir seu próprio saber, na vivência, o que mais se destaca é o distanciamento desse estar com o outro.

E quando olhamos para fora da escola, para os espaços das congadas, o processo de ensino-aprendizagens se manifesta pelas interações, em que o partilhar com outro é essencial para a produção de saberes-fazeres. O corpo permanece integrado para que as memórias e as histórias sejam compartilhadas e constituídas por meio de trocas e de reciprocidades.

Além disso, é preciso que o corpo como um todo seja inserido dentro de uma perspectiva de aprender, porque é por meio de trocas, de partilhas, de compartilhamento de olhares, de toques, de memórias e de histórias que as pessoas se formam.

> No poder de afectar vemos o poder clássico, o que influencia, o que ensina, o que funciona, o que emite; no poder de ser afectado podemos ler, interpretamos nós, o pode ser influenciado, a disponibilidade (material) para sofrer mudanças, para aprender; em suma: poder de aprendizagem (Tavares, 2013, p. 78).

Assim, na ideia de descolonizar o saber, partimos da premissa de que o ato de aprender está no cotidiano e em todas as pessoas. Em Essa escola chamada vida, Paulo Freire destaca que "toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que 'ler mundo' e 'ler palavra' se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta" (Freire, 1998, p. 11).

Ao aproximarmos desse outro espaço formativo, as congadas, muitas reflexões e em alguns casos angústias se fizeram presentes, pois conviver com pessoas que constantemente enaltecem o ato de aprender, enfatizo novamente, não é muito comum, pelo menos "não pra mim". Digo no sentido da vibração que esse aprendizado é compartilhado por aqueles e aquelas que dedicam e querem apropriar-se dos saberes socioculturais do grupo na qual fazem parte.

Esse movimento de vai e volta que Freire (1998) faz referência pode ser percebido dentro da escola como um processo do ato de não aprender, relacionado como algo ruim, como algo que não está dando certo. Já nas congadas, esse movimento espiralar é compreendido como uma apropriação, em que se mantêm e reavivam seus saberes socioculturais, ou seja, os congadeiros estão aprendendo.

Ressaltamos que o sentido da palavra tradição, nos pensamentos africanos, enraíza em uma perspectiva de movimento e ação, ou seja, não é algo estático ou imutável/fixo. Ela é entendida como uma ação nos espaços-tempos, que se reelabora nos encontros de geração a geração, por meio das diversas inscrições dos conhecimentos manifestadas pelas/nas corporeidades.

Por isso o aprendizado acontece o tempo todo, sendo manifestado e produzido pelo/no corpo e pela/na voz, tornando-os como portais de inscrição de saberes diversos, mas com sentidos e significados específicos para cada sujeito-grupo-sociedade. Os processos de aprender configuram percepções de educações pelo fato de propiciar interpretações e conhecimentos dos mundos que os circundam.

Outrossim, se educar é levar a conhecer, podemos inferir que estamos diante das congadas como uma prática social que promove formas de sentir e de viver nas mais diversas localidades em nosso país, onde suas religiosidades foram reelaboradas a partir de danças, de cantos, de instrumentos e de adereços, fundadas dentro de uma especificidade em se relacionar com o sagrado.

Vivenciar os processos educativos com os congadeiros possibilitou enxergar quatro importantes fatores: olhar para as escolas e perceber que o aprendizado pode ser mais compartilhado e horizontalizado; entender que o aprendizado acontece ao longo da vida (da nossa vida); ressignificar nossas leituras e interpretações enquanto profissionais da educação formal brasileira; proporcionar problematizações diante das percepções, na atualidade, que discursam sobre uma perspectiva de fracasso escolar assente num viés econômico.

Além do mais, ao falar de congadas, significa também que estamos aprendendo a contribuir com a sua valorização em contexto local, regional e nacional, uma vez que, aproximar das memórias africanas e das nossas memórias enquanto povo brasileiro propicia reconhecer o outro como um sujeito em constante transformação, além de enaltecer a trajetória de diversas resistências para manterem suas histórias e as experiências até o tempo presente. É aí que buscamos fortalecer o processo de uma outra

educação, que garanta o reconhecimento de todas as culturas e vivências para nossa formação social.

Aqui, esse encontro com as congadas enfatiza, principalmente, que o ato de aprender está na vida e "viver é sem por quê. Fazemos isto ou aquilo para preencher a vida, para dar um motivo à vida. Mas sabemos, talvez sem sabê-lo, que a vida não é senão esse sentir-se vivo que às vezes nos comove até às lágrimas" (Larrosa, 2003, p. 79). Portanto, deslocar nossos pensamentos para um aprender que acontece o tempo do todo, leva-nos ao próximo tópico, que é sobre as práticas educativas que evidenciam a educação como experiência.

4.2. (Re)pensando a prática educativa: a educação como experiência

Daremos continuidade a essa discussão sobre o ato de aprender pela perspectiva que reconhece o fato de que "pessoas ao educar se educam mutuamente", que corresponde à percepção de que nos elaboramos o tempo todo, sobretudo quando socializamos. Nesse viés, o nosso entendimento de educação perpassa os pensamentos decoloniais, que a reconhece como:

> Radical vivo que monta, arrebata e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p. 4).

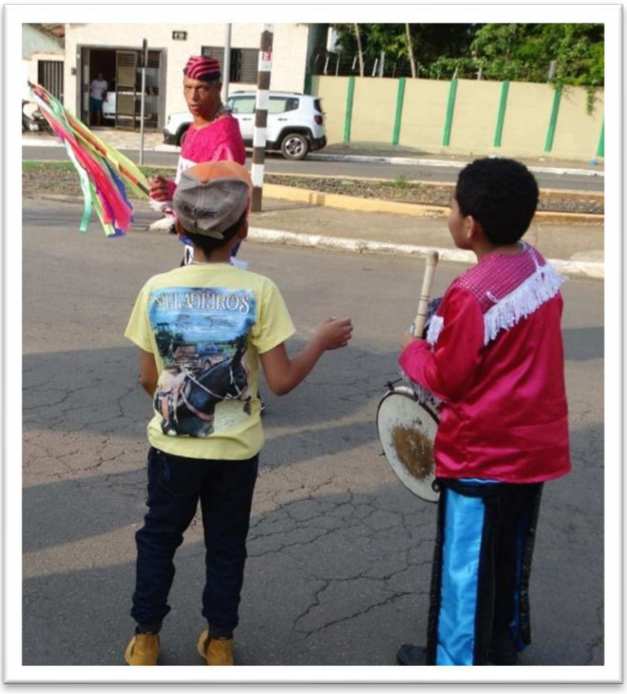
Defendemos que uma educação concebida como um radical vivo, dialógico, inacabado, de dúvida, partilha e comunitária não pode estar a serviço de um modelo dominante que visa segregar, apagar e até excluir sujeitos, grupos e sociedades-mundos. Ela precisa se distanciar de qualquer noção de defesa de desenvolvimento humano ou de um possível caráter civilizatório assente em uma única lógica. Esse posicionamento consideramos necessário, inclusive, quando a reflexão perpassa o ato de educar em espaços escolares.

A perspectiva de inclusão e interação de todos os seres vivos, sobretudo os seres humanos, torna-se de suma importância quando defendemos a ideia de que a "educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura"

(Rufino, 2021, p. 8). Por se tratar de uma percepção que reconhece a dimensão das subjetividades nos processos de ensino-aprendizagens, acreditamos que essa noção de educação possa se constituir como experiências, já que somos concebidos como seres de experiência, devido a isso, estamos diante de uma infinidade de momentos que nos acontece e que se passa por nós e/ou em nós. A figura 34 enaltece essas pluralidades de experiências principalmente no contexto das crianças e adolescentes na qual uns estão inseridos diretamente no saber sociocultural, enquanto outros indiretamente.

Figura 34 - Congadeiros-mirins no Terno Vilão Santa Efigênia





Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

Essa percepção é reconstruída desde as andanças nas e pelas encruzas, junto com os dançadores e as bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia, momentos em que ouvimos algumas vezes a palavra experiência soar espontaneamente, principalmente na primeira pessoa do singular: minha experiência. Partimos de uma premissa que considera o ato de experenciar como algo subjetivo, cada sujeito interpreta os momentos e os demais encontros com outras pessoas de uma maneira específica ao longo da vida. Exemplo disso temos no relato de um dos participantes, que destacou que sua presença como congadeiro era contra a vontade de seu pai, mas "pra mim foi uma experiência muito boa, né? Com comecei a entender por gente tava gostando já, né?" (Jorge, 2023). Outra participante referenciou alguns atravessamentos que tivera: "aliás, a grande maioria das experiências a gente não concorda com muita coisa, muita coisa, né? (Mercês, 2023).

Esses dois compartilhamentos nos possibilitam dimensionar que experienciar corresponde ao fato de estamos sujeitos a ser atravessados por momentos que podem ser interpretados como experiências ora positivas ora como muito desafiadoras, embora ambas, de uma alguma maneira, deixam aprendizados. Ademais, o que impacta positivamente alguns, pode ser algo negativo para outros, ou até mesmo não significar nada. Simplesmente passa.

A experiência também é vista no trecho da música "Flor da Laranjeira", cantada pelos dançadores e bandeirinhas do Terno Vilão Santa Efigênia quando fazem visitas aos devotos de Nossa Senhora do Rosário. A canção enfatiza como estar com outro naquele espaço da casa pode ser considerado um lugar que promove uma diversidade de experiências pautadas no sentir – no olfato.



Clique aqui ou na imagem para ouvir a canção

Os congadeiros, nessa canção, buscam enaltecer momento de adentrar à casa de alguém que os acolhe, não só com alimentos para continuarem com suas apresentações ao longo do dia em devoção à santa, mas também como um lugar que desperta uma aproximação com um dos sentidos que, na maioria das vezes, não levamos em consideração, que o sentir cheiros. Pelo olfato temos a capacidade de sentir e reconhecer a presença daquilo que nos atravessa em cada momento, ou seja, o cheiro das coisas, principalmente da outreidade, propicia-nos colocar o outro em evidência. De acordo com Larrosa (2002, p. 25), "a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova", portanto, partimos de uma perspectiva que propõe uma educação que se constitui do par experiência/sentido, os qual propicia a vivacidade dos seres humanos enquanto transitam livremente no e pelo mundo.

Além disso, esse pensamento nos leva a retomar um trecho de uma conversa com um participante desta pesquisa, em que ressalta a sua percepção sobre o que uma vez contribui para que uma pessoa ao dançar uma vez no terno voltasse nos anos seguintes: "por causa da festa porque eu acho que tem muita gente que vem e apaixona dali naquele momento ali, que é ali, aquele momento ali" (Francisco, 2023).

Até então, apresentamos algumas perspectivas de experiências pautada nas vivências que foram compartilhadas pelos congadeiros (dançadores e bandeirinhas) do Terno Vilão Santa Efigênia. Trouxemos, com isso, informação, no entanto, é preciso deixar claro aqui que não é a informação no sentido que Larrosa Bondía recupera: "a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...], a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência" (Larrosa, 2019, p. 18). Pelo contrário, as informações aqui trazidas estão vinculadas a uma também experiência minha, de fora, enquanto pesquisadora, logo, não cancela o viver do outro.

Entendemos que o pensamento de Larrosa Bondía perpassa o fato de que, ao entrar em contato com determinadas informações, mesmo que seja pautada em experiências de alguém, não significa que o sujeito será afetado, pois adentrar às profundezas do que e como lhe contam as coisas e os fenômenos é mais complexo do que se pensa. Além do mais, pelo/com acesso à informação, podemos dizer "que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu" (Larrosa, 2019, p. 18-19). Então, como podemos dizer que tivemos experiências? Essa resposta não é tão simples porque, para experienciar, requer:

> Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2019, p. 25).

Ao mesmo tempo em que acontece nas sutilezas do cotidiano, também necessita da ruptura do automatismo das ações e dos pensamentos, porque as experiências simplesmente acontecem pelas interrelações entre os sentidos que, muitas vezes, nem percebemos que estão pulsando. Falar de experiências em uma sociedade formulada em viés colonial-capitalístico significa que, constantemente, enquanto seres humanos, temos nossos corpos sujeitados a manter-nos informados, agitados e trabalhando incansavelmente.

Na perspectiva da Economia Neoliberal, isso nos leva a um aprisionamento, ao sermos vinculados a uma determinada instituição/grupo, promovendo assim uma relação

entre empregador e empregado, em que o tempo disponível fica cada vez mais restrito para vivermos outras experiências, principalmente socioculturais.

São poucos os momentos que conseguimos parar para sentir, ouvir e estar com a outreidade, e existem muitas queixas dos congadeiros em relação a isso. Por exemplo: “eu trabalho noturno pra mim fica mais difícil. Igual eu falo e sempre falei. Eu não estou muito e às vezes eu não vou estar muito presente, mas o que der pra mim fazer vocês podem contar comigo que eu estou aqui sempre” (Jorge, 2023); ou “assim a gente viveu uma vida só de trabalho, de viver trabalhando e como se diz o ditado e aí eu por exemplo eu sempre eu segurava as ponta” (Rosário, 2023). Para complementar, outro participante destacou:

> Você quer aproveitar, mas tem que trabalhar. O trabalho tem hora, é difícil, né? Tem que ir, tem horário. Ainda mais quem tem família, tem menino pra olhar. Não é brincadeira não. Parei porque caminhão você não tem folga. Carrega aqui de carne para descarregar no Rio de Janeiro a tarde. E a hora é marcada. A gente tem que abandonar alguma coisa né? É. O trabalho tem que ter o trabalho. Não tem jeito (Benedito, 2023).

Nesse sentido, percebemos que somos colocados na contramão do que Larrosa (2019) considera essencial para experienciarmos a ponto de [trans]formar tanto a nós quanto o mundo que nos circunda como um lugar em que potencialize nossos sentidos dos prazeres de estar vivo. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, mas não exposto a um mundo que é considerado pronto e acabado em uma única possibilidade que é viver o que está posto.

> [...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (Larrosa, 2019, p. 28).

Nesse sentido, as congadas, ao ser concebida como um sistema religioso alterno que se constituiu nas encruzilhadas dos sistemas religiosos cristão e africano, de origem banto, pautado em devoção à Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês, é lugar de experiências e promove uma educação como tal. Posicionamo-nos dessa maneira tanto pelo compartilhar dos congadeiros quanto pela nossa experiência ao sermos submetidos aos [des]encontros com os saberes-fazeres da congada catalana, especificamente do Terno Vilão Santa Efigênia.

Ao aproximar dessa prática educativa que é a congada, fomos nos colocando em um espaço diferente daqueles transitados até então e, principalmente, passamos a olhar para o ato de experienciar como algo potente e desafiador, tendo em vista que foi aí que paramos para escutar os outros, para olhar os outros e sentir cada momento, embora o mais impactante tenha sido vivenciar a paciência dando tempo ao tempo.

Identificar símbolos e ritualísticas, compreender seus sentidos e significados, mas sobretudo esperar que cada elemento nos atravessasse, na maioria vezes não cabem no cronograma de pesquisa ou em um plano de aula. Além do mais, não adianta forçar a experiência, ainda mais positiva, porque não acontece assim, tem-se o tempo e o espaço, quando o assunto é ato de aprender, é preciso que as condições sejam favoráveis para que os processos de ensino-aprendizagens comecem a pulsar.

"Deixar acontecer" e "viver a corporeidade" faz parte do cotidiano dos congadeiros do terno, por exemplo, nem todas as crianças tiveram experiências que as possibilitaram permanecer no grupo. Segundo um participante da pesquisa: "porque tem muitas crianças também que não gosta, não pode obrigar" (Francisco, 2023). Outra participante destacou: "é um quesito gostar, também. Não dá pra fazer algo que é forçado porque tudo ali flui muito naturalmente" (Efigênia, 2023).

É preciso reforçar que existem experiências que não nos agradam enquanto sujeitos inseridos em um determinado conjunto de símbolos, ritualísticas e significados. Por isso, fazer parte de um terno de congada é também vivenciar esses enfrentamentos, principalmente quando estamos falando de (re)significações, pois nem tudo o que está sendo alterado ao longo dos anos é considerado algo prazeroso por alguns dançadores e bandeirinhas.

Mas, como para fazer parte do grupo é preciso compartilhar suas práticas, alguns acabam cedendo, por reconhecer que as coisas mudam com o passar do tempo, ou seja, com a chegada de alguns e a saída de outros, existem ressignificações. Algumas modificações são consideradas muito positivas para algumas pessoas, por exemplo, as alterações no fardamento dentro do terno Vilão Rosa. Uma das participantes destaca:

> A farda. Ela saiu do é do ruim pro, excelente literalmente, porque nossa era muito triste. A farda, a gente usava camisa igual a dos homens. A gente usava camisa, o chapéu era aquele chapéu de palha. A gente tinha um chapéu e a gente as bandeirinhas. Cada um tinha um chapéu diferente aí, né? É raro a gente usar o chapéu naquela época, eu particularmente eu e a minha irmã, quando a gente dançava, a gente prendia ele, na saia. Então era assim, não era uma farda completa. E assim era feias. Camisa era feita com um rosa bebê, aquele rosa bem clarinho, e em cada um tinha um tom diferente, alguns queria

> enfeitar demais. Acabava ficando feia, assim como o chapéu nossa gente? Cada tom da camisa de um tom e o chapéu enchia de lantejoula (Fátima, 2023).

Já outra, ao relembrar, desperta saudades, por exemplo:

> É no vilão, tipo assim, ele modificou e pra você eu vou ser sincera, eu não gostei da modificação dele, que é o rojão. O rojão era. Tão bonito, sabe, rodando as saias, rodando, e era muito lindo, e eu sinto falta desse rojão assim rodado, sabe? Acaba que teve essa modificação e assim eu não gostei muito da modificação desse passo, é uma das coisas assim que eu sinto muita falta (Mercês, 2023).

Foi diante de tantas falas (in)diretas sobre suas experiências que nós, pela e na experiência de outrem, percebemos que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (Freire, 1996, p. 25). Nessa dialética de ensinar e aprender e vice-versa, temos a experiência como elemento que mantém a unidade entre ambas. E é aí que a percepção de que somos sujeitos inconclusos se faz necessária, pois essa inconclusão do ser humano é marcada por experiências e mais experiências, promovendo assim a ideia de que a educação se funda como um processo permanente e contínuo de experienciar.

Nesta tese, as congadas, ao serem compreendidas como um espaço educativo de aquisição de valores socioculturais, faz-nos retomar as perspectivas de Paulo Freire (1996) quando afirma que "educar é substantivamente formar", uma vez que é pela educação que se transmite a cultura de um povo, de um grupo/coletivo e transita entre gerações. A educação mantém a coesão cultural de um povo, à medida que vai se (re)constituindo os significados de saber-fazer e pertencer a um determinado grupo, visto que as experiências são essenciais para essa composição de teias de significados.

O processo de se educar e educar o outro na congada acontece na coletividade, em comunidade, passando de geração a geração. Nesse contexto, "o saber de experiências se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem 'conhecimento' nem 'vida significam o que significam habitualmente" (Larrosa, 2019, p. 31).

Aqui, debruçamos sobre a educação como experiência numa perspectiva de um saber particular, subjetivo, contingente e pessoal, em que, por exemplo, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, cada sujeito experiencia de uma maneira, a ponto de ser impossível ser repetida. Deve-se destacar que o saber da experiência se

distingue de experiência com experimento, visto que “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Larrosa 2019, p. 34).

Durante uma das nossas conversas com os congadeiros, tivemos um momento que consideramos muito interessante ser compartilhado, por retratar essa questão da experiência e sua singularidade: “Dentro do terno mesmo tinha muitos dançadores que era custoso demais, meu Deus, era difícil porque você mexe com todo tipo de gente. Mas, eu lá na hora que chega no terno eu não quero saber se o que ele fez pra lá. Eu quero saber que ele vai fazer ali” (Rosa, 2023).

Percebemos com esse exemplo que os congadeiros do terno Vilão Rosa conseguem expressar e vivenciar a transposição do eu dentro de vários eus, no sentido que, em cada contexto, momento ou circunstância, cada sujeito age de uma determinada forma, ou seja, experiencia de uma certa maneira. Assim, buscam elaborar suas considerações a partir das próprias experiências, e não por discursos advindos de outras– daquilo que me contaram ou me contam.

Ao considerar os valores socioculturais e as condições objetivas de vida de cada sujeito, estamos diante de movimentos de reorganização das possibilidades de “ver-escutar-sentir” o outro, o que propicia admitir a reciprocidade no processo de (re)construções sociais, permitindo reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de culturas, tem histórias para contar, desejos e afetos a exprimir.

> O corpo, como expressão da cultura e do sagrado, acompanha diferentes momentos de uma trajetória que é inicialmente reconhecida e simbolizada no comportamento, no gesto e, principalmente, nas posturas ou no simples ato de caminhar, por exemplo (Sabino; Lody, 2011, p. 91).

Complementamos ainda que o corpo é concebido como um instrumento de compreensão do/no mundo, pelo fato de a experiência nos acontecer na e pela corporeidade. Desse modo, compreendemos que as práticas educativas têm estruturas e regularidades singulares, quer em espaços formais de educação quer em qualquer prática social (congadas), em virtude das relações que são configuradas coletivamente entre os agentes sociais, estabelecendo, nesse caso, formas específicas de comportamento social. Todavia, essa circularidade das relações decorre, sobretudo, de fatores que envolvem afetividades, emoções e pulsões – experiências.

Aqui, as experiências como um todo nos remetem à ideia de um saber sensível e que configura as diversas práticas educativas que nos circundam nos espaços-tempos. Elas se constituem no processo permanente de sentidos da subjetividade, em que corpo, organismo e mente se interrelacionam e estabelecem significados. Ademais, em um processo de externalização da experiência individual, estamos diante de símbolos que demarcam objetos e espaços, ao mesmo tempo que unem sujeitos a um determinado grupo. Por se tratar de experiência, precisamos considerar que cada sujeito vivencia de uma maneira, afirmarmos novamente que o mesmo sujeito não revive a mesma experiência, constituindo-se de maneira única e intransferível.

Larrosa (2002, 2011), ao aprofundar as reflexões sobre experiências, convida-nos a olhar para esse conceito de uma maneira muito específica, de maneira que se manifestam na/pela individualidade, porém, esse sujeito é atravessado o tempo todo por ações, comportamentos, objetos, dentre outros que o circunda. Conforme citado anteriormente, cada momento, cada situação, cada contexto o atravessa de uma determinada forma. Reafirmamos: o mesmo sujeito não revive a mesma experiência.

Quando olhamos para os espaços formativos promovidos em contextos de práticas sociais, podemos perceber que essa perspectiva promove o que chamamos de um saber sensível, o qual se produz e se manifesta "no nosso cotidiano, no senso comum, faz parte das nossas tradições; são saberes múltiplos que podem ser capazes de proporcionar o reencontro da essência perdida ao longo da vida" (Diehl, 2007, p. 140).

Esse saber sensível se constitui pela integração do saber do corpo com o saber da mente e faz parte das práticas educativas dentro das congadas enraizadas na cultura africana. Com o avanço da ideia de racionalidade na perspectiva ocidental, passou a ser desvalorizado e desprezado dentro dos espaços formativos escolares, e o corpo como um todo, constituído por múltiplos saberes, foi fragmentado dentro dos processos de ensino-aprendizagens.

Relacionar essa educação como experiência alicerçada nessa ideia de um saber sensível que reconhece o corpo como lugar de existência, significa que, por meio dele, podemos estar-no-mundo, a partir de sua compreensão e produção de sentidos e significados. Os saberes socioculturais estão relacionados com o sensível pelo fato de nos permitir o saber de nós mesmos e da nossa identidade, ao passo que propicia no cotidiano a compreensão de uma forma própria e plena de viver.

Nesse viés, as congadas, assim como outros espaços formativos, ajudam a olhar para a escola que temos na atualidade e problematizar seu contexto fragmentado que

“tenta silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível, abandona essa condição, priorizando a materialidade, um corpo de consumo, de imagens idealizadas, sem identidade, sem experiências sensíveis” (Diehl, 2007, p. 143).

Diante disso, entendemos que essa educação (do) sensível, constituída como experiências, possibilita compreender um educar em diálogo com os pensamentos decoloniais como um importante caminho a reconhecer as diferentes culturas que nos circundam e nos transformam. Além disso, tende a valorizar e promover compreensões que enaltecem as pluralidades de experiências nos processos de aprender e socializar com a outreidade.

A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros, e na congada, esses sentidos pulsam na intensidade das experiências. Consideramos necessário evidenciar que é preciso que tenhamos possibilidade, ao longo da vida, de desenvolver e refinar os sentidos, a fim de promover experiências positivas na vida das pessoas, principalmente quando o assunto perpassa a educação.

Brandão destaca que a educação “existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros” (Brandão, 2007, p. 12). E é perante o descolonizar dos pensamentos e das ações, reconhecer que somos seres de experiência e que por meio do sensível é possível repensar as práticas educativas, que configuram os mais diversos contextos formativos.

Pontuamos nessa discussão, a partir da potência do corpo, a concepção de educação como experiência que se constitui no/pelo como “modelo e como agente. Os movimentos básicos característicos de cada dança são recriados e elaborados individualmente. Todos dançam a mesma dança, mas cada um tem o seu jeito próprio” (Meira, 2007, p. 118). Portanto, é nesse movimento do que me acontece que se estabelecem as particularidades do experienciar. No próximo tópico, trataremos de destacar a congada como uma das diversas práticas sociais que possibilita inúmeras reflexões dentro do ambiente escolar.

4.3. Conteúdo vivo: aprender-ensinar-aprender pela prática

As realidades socioculturais, nesta tese, são entendidas como produções humanas, o que significa que estamos diante de pessoas que experienciam e reelaboram suas subjetividades nos espaços-tempos. Sendo assim, partimos da premissa que interpreta os processos de aprender-ensinar-aprender como contextos de práticas sociais, nesse caso, a congada catalana, enquanto possibilidades para olharmos os espaços formativos escolares num viés de transformação.

Reconhecemos que as experiências e as corporeidades compõem os processos de aprender-ensinar-aprender em espaços formativos que acontecem fora dos muros das escolas brasileiras. Nossa aproximação com esses outros lugares propicia interpretar como os processos educativos se reorganizam em prol da permanência e da sua valorização sociocultural, bem como enaltece esses saberes outros que foram por tanto tempo silenciados pelo paradigma eurocêntrico, dentro da lógica que constituiu uma violenta proposta de uma educação excludente.

Anteriormente, discutimos a educação como experiência, em que é vista como uma prática de "vir a ser" que nos possibilita refletir sobre a dimensão do aprender-ensinar-aprender se fazendo e elaborando com a outreidade. Inferimos que os próprios congadeiros, sobretudo aqueles com mais idade e com mais experiências, também têm essa percepção de que eles se reelaboram em contato com os outros corpos.

Por se tratar então de um conteúdo vivo, a outreidade é tão significativa dentro dos ternos da congada, especialmente no Terno Vilão Santa Efigênia, que chegamos a inferir que a ausência desse outro tende a impossibilitar a permanência do grupo, assim como essa prática social, visto que esse lugar é marcado pela vivacidade, pois permite "experimentar linguagens, descobri-las, se afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos" (Rufino, 2021, p. 9).

Figura 35 - Apresentação das bandeirinhas durante o festejo de Nossa Senhora do Rosário em Catalão/GO.



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2022.

O espaço formativo da congada, conforme evidenciado na figura acima, é considerado como lugar de promoção de saberes que propiciam o entendimento das interfaces da presença do povo negro na formação sócio-histórica do povo catalano, bem como do povo brasileiro. Aqui, temos o intuito de olhar e ver a congada como um fenômeno sociocultural que enaltece a identidade do povo afro-brasileiro e busca incessantemente manter suas tradições, memórias e ancestralidades nos espaços-tempos.

Transpor esse pensamento para a educação como um todo, a partir de um diálogo com as práticas e os saberes que são transmitidos de geração em geração, evidencia que os conhecimentos são propagados no fazer, por meio da prática, da observação, do diálogo e da troca de experiências entre os mais velhos e os mais jovens à medida que potencializam a vivacidade e a permanência dos saberes socioculturais dos seus grupos nos espaços-tempos (Souza, 2012). O corpo do congadeiro, portanto, é concebido como um lugar de produção de conhecimento por se reelaborar em meio a símbolos, sentidos e significados que são organizados a dar sentido à existência de cada participante.

Figura 36 - Conhecimentos transmitidos nos saberes-fazeres dentro do Terno Vilão Santa Efigênia.



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia, 2021.

A congada está inserida dentro de uma lógica de comunidade onde a partilha, a vivência, o corporal, o dialógico e a presença se fazem necessários para a produção e o compartilhamento de saberes-fazeres. Nesse espaço, os mestres-aprendizes e os aprendizes-mestres vão se desenvolvendo de modo interativo e integrado, adequando-se ao grupo do qual fazem parte.

> A circularidade do tempo, da roda e das trocas culturais condiz como o modo de aprender e de ensinar integrado ao contexto. Fazer de novo, ter outra oportunidade, observar outra vez a situação fazem parte dos aspectos populares da educação. O tempo ritual que traz o passado para o presente e projeta o futuro num mesmo instante acolhe iniciantes, integrantes, mestres, capitães e madrinhas (Meira, 2007, p. 120).

O tempo e a prática, portanto, permitem que a congada seja concebida como uma prática social que se constitui em um espaço de experiências reconstruídas ao longo da vida, assim, à medida que os sujeitos se encontram e dialogam, a partir de suas experiências, elas se educam (Oliveira, et al., 2009). Segundo Freire (1996, p. 26),

“ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Os sujeitos aprendem por meio, na e com a prática social que buscam participar, propiciando que os conhecimentos sejam elaborados e ensinados na convivência, por isso, “lançar-se numa prática e ir aprendendo-reaprendendo, criando-recriando” o tempo todo (Freire, 1996). É aí que se dá a tríade do aprender-ensinar-aprender, pois, ao aprender os saberes do grupo, compartilha-se com os sujeitos menos experientes, e nesse processo em que vão ensinando, também vão aprendendo uns com os outros. Dessa forma, “é no contato e no aprendizado construído em diálogo com as experiências do outro, que vão gerando outras experiências e aprendizados que podem ser valiosas e significativas para a condução da própria vida” (Souza, 2012, p. 104).

Além disso, falar de conhecimentos transmitidos de gerações a gerações requer destacar o lugar da ancestralidade para as tradições africanas e para os afro-brasileiros, pois a “tradição não existe sem a ancestralidade” (Souza, 2012, p. 109). Nos espaços das congadas, existe a preservação da tradição e do respeito à ancestralidade, em virtude de os conhecimentos serem transmitidos pelos mais velhos aos mais novos. Outrossim, as realidades socioculturais são produções humanas e, para compreendê-las, primeiramente, é preciso ouvir os congadeiros diante de suas multiplicidades de conhecimentos e de experiências.

Figura 37 - A circularidade do aprender-ensinar dentro do Terno Vilão Santa Efigênia.



Fonte: Terno Vilão Santa Efigênia. 2021.

Esses outros espaços educativos que não os formais, como a escola, são concebidos como locais que promovem práticas socioculturais que são (re)significadas nas subjetividades: individual e coletiva. É exatamente aí que os saberes-fazeres pulsam dentro do Terno Vilão Santa Efigênia.

> Os meninos sabe na hora lá a gente canta, né? É, mas é uma música assim que é inventada todo ano, tem uma música que diz assim, os dançadores mesmo vem aí, pede pra cantar é passa pra gente cantar e a gente canta e vira uma repercussão que o terno inteiro cai ali naquilo (Rosa, 2023).

Na Congada de Catalão, os processos de ensino-aprendizagens acontecem, sobretudo, nos momentos de (des)encontros das experiências e das oralituras, propiciando a apreensão dos saberes que são propagados e compartilhados por aqueles que já fazem parte do grupo e o possuem, principalmente os capitães de cada terno.

Além disso, os congadeiros são compreendidos como sujeitos sócio-históricos por construírem e ressignificarem seus saberes a partir do convívio com o grupo e/ou grupos (ternos) em outros espaços educativos, a saber: as casas dos capitães dos ternos onde acontecem as reuniões, os ensaios e algumas apresentações. Vista como o espaço educativo que é, a congada se destaca como um lugar de práticas singularidades, diferentes do que acontece dentro dos espaços educativos formais, nesse caso, estamos nos referindo ao contexto da escola e da sala de aula.

Ao mesmo tempo, precisamos ter o entendimento que, dentro no próprio contexto de congadas, cada grupo possui elementos que os singularizam e os unem enquanto conhecimento vivo. Ademais, as ressignificações fazem parte da práxis cotidiana dos seres humanos, logo, esses mesmos sujeitos, de maneira individual e coletiva, conseguem promover contextos de reatualização de símbolos e rituais mitopoéticos.

É nas práticas sociais e educativas que as experiências, as oralituras e as corporeidades tendem a ser caminhos que propiciaram a aproximação com os pensamentos decoloniais e as congadas. É também a partir delas que olhamos de maneira mais sensível as interrelações entre as culturas e as múltiplas formas de se/nos educar dentro dos grupos que as pessoas se integram socialmente.

> Aprender de determinada maneira é ouvir e ver de determinada maneira e só falar nestes dois sentidos – a audição e a visão – porque a educação centra-se neles, esquecendo, quase por completo, as divertidas aprendizagens pelo nariz,

> pela boca e a aprendizagem pelo tacto (como o aluno vê não precisa de tocar) (Tavares, 2011, p. 93).

A educação descrita por Tavares destaca o espaço formal de ensino, as escolas. Mas não é esse o tipo de educação/ensino que aqui nos interessa, defendemos a ideia de uma educação que segue o viés colocado por Duarte Jr. (2000), uma educação que venha para "[...] educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano" (Duarte Jr., 2000, p. 29). Afinal, estamos diante de práticas educativas que se (re)elaboram ao estar em todos os espaços, e podem ser vividas por todas as pessoas, por meio de ações e pensamentos que estabelecem saberes e práticas que reconstroem e reafirmam variadas concepções de mundo, de sociedade e de sujeitos.

Diante do já exposto, é perceptível que buscamos contribuir com os processos de descolonização dos pensamentos, em prol de sulear nossas leituras e interpretações de mundo e percebermos que, juntos, nós e todos que vieram antes de nós, sujeitos do Sul, somos produtores de diversos conhecimentos que são reelaborados por diversas práticas educativas. Existem espaços que se constituíram em meio às práticas educativas interrelacionadas às intensas lutas e resistências, com o intuito de manter suas memórias e histórias sobre aqueles que vieram antes de nós. Falamos das culturas africana e afro-brasileira como um lugar de encruzilhadas que anseia ser vivida, sentida e experienciada por todos nós, além de respeitada e valorizada em todas as conjunturas.

Concluímos que cada um de nós, a partir das subjetividades, somos responsáveis pela materialização de uma educação antirracista que atravesse os muros das escolas e transforme nosso passado de inúmeras violências em um intenso movimento de valorização e reconhecimento, principalmente dos grupos que foram historicamente excluídos.

Queremos com as congadas compartilhar desse entendimento, para que se evidenciem percepções do quanto é potencializador estar com aqueles que revivem essas práticas educativas cotidianamente, pois, por meio delas, podemos refletir sobre outras possibilidades de aprender-ensinar-aprender que atravessam as pessoas positivamente, a ponto de que os sujeitos querem fazer parte dessa "irmandade" (Diário de campo, 2023).

Aliás, a palavra irmandade foi muito referenciada pelos congadeiros com quem conversamos durante nossas andanças, assim como a palavra família, ao falarem sobre o grupo em que estão inseridos. Entendemos, portanto, que essas palavras carregam o sentido de pertencimento de um sujeito a um determinado grupo e que, ao serem

enfatizadas, reavivam seus saberes socioculturais transmitidos pelo corpo e pela voz, de geração a geração.

O princípio básico de reconhecer o outro como elemento fundamental para a (re)elaboração de conhecimento, torna ainda mais as congadas como espaços formativos que potencializam a ideia de comunidade e a importância de cada pessoa dentro desse grupo. Diante disso, resta-nos encerrar essa discussão, trazendo uma breve reflexão sobre a possibilidade de incluir as congadas nas escolas como uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem em prol de uma Educação Antirracista.

↷ As Congadas na escola: mais que conteúdo, uma proposta metodológica

Nesta tese, queremos olhar as congadas como uma proposta metodológica que contribua para repensar o modelo de práticas educativas que atravessam ainda, na atualidade, os espaços formais da educação brasileira, a saber, as escolas. Acreditamos que essa perspectiva possa promover um descentramento daquilo que até então prevalece como possibilidades de ensino-aprendizagens nos ambientes formais de ensino e passar a dialogar com práticas que acontecem no âmbito social.

As congadas vão além da potência dos seus contextos sócio-históricos que evidenciam as diversas violências e (i)migrações que os povos negros viveram desde a Diáspora circum-Atlântica, por todo o continente americano. Consideramos que elas propiciam destacar "[...] alguns bons valores tradicionais do pensamento africano, tais como, o respeito ao mais velho, o uso do corpo, da oralidade, da tradição e da ancestralidade para aprender-ensinar-aprender, dentre outros, podem servir de base para se estruturar uma educação" (Souza, 2012, p. 99).

Usamos a congada para repensar também uma possível educação (do) sensível, "levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida" (Duarte Jr., 2000, p. 26). Por esse viés, podemos manter o ser humano *vivo*, como um sujeito capaz de compreender e, caso seja necessário, intervir em sua realidade.

A partir dessa prática social, inferimos que seja possível promover nos sujeitos processos de consciência que os levem a conhecer a nossa história enquanto sociedade-mundo, partindo do princípio do saber a sua própria história pela voz de quem a escreveu

e nas especificidades do contexto sócio-histórico em que foi produzida, e não só do terno ou da congada, mas retomando saberes advindos de África.

Aviltar uma proposta metodológica nesse sentido significa entender as congadas por várias interfaces, principalmente no contexto de suas músicas e danças, por possibilitar voltar ao passado para aprender com ele, a fim de propiciar redesenhar do presente e projetar o futuro. O trecho da música Eu sou africano, cantada quando os ternos estão andando pelas ruas de Catalão, retrata bem essa argumentação.

Eu sou africano.

Eu vim para o Brasil contra a vontade.

E trabalhar na escravidão de dia, de noite, sem poder ter Liberdade.



Clique aqui ou na imagem para ouvir a canção

Olhar para as escolas sob uma perspectiva pautada em pensamentos decoloniais nos ajuda, enquanto sociedade-mundo, recuperar os movimentos de lutas e resistências pelo direito dos saberes socioculturais respeitados e valorizados, independentemente de onde estejamos. Se queremos um lugar do qual as pessoas anseiam fazer parte, precisamos

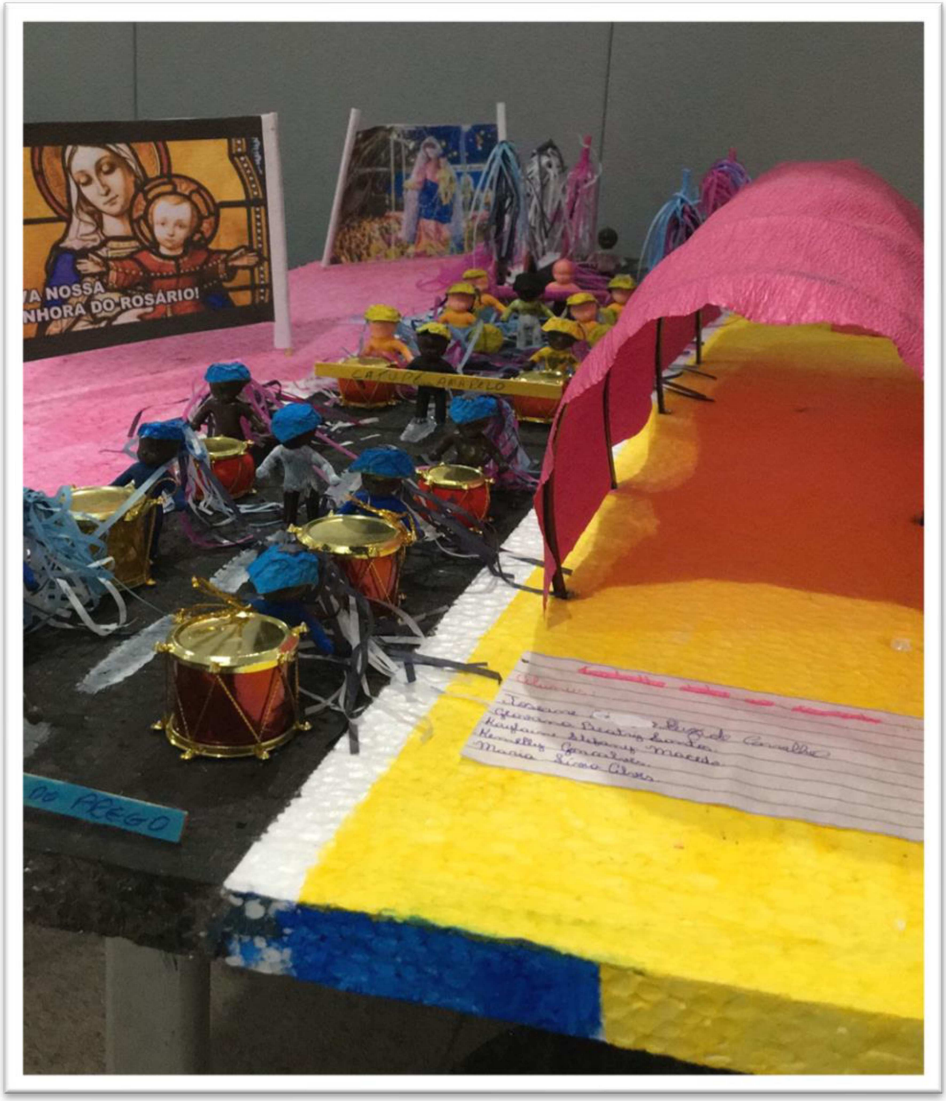
de escolas que contribuam com a defesa dessas pessoas e dos seus grupos, sendo eles incluídos e reconhecidos histórica e socialmente.

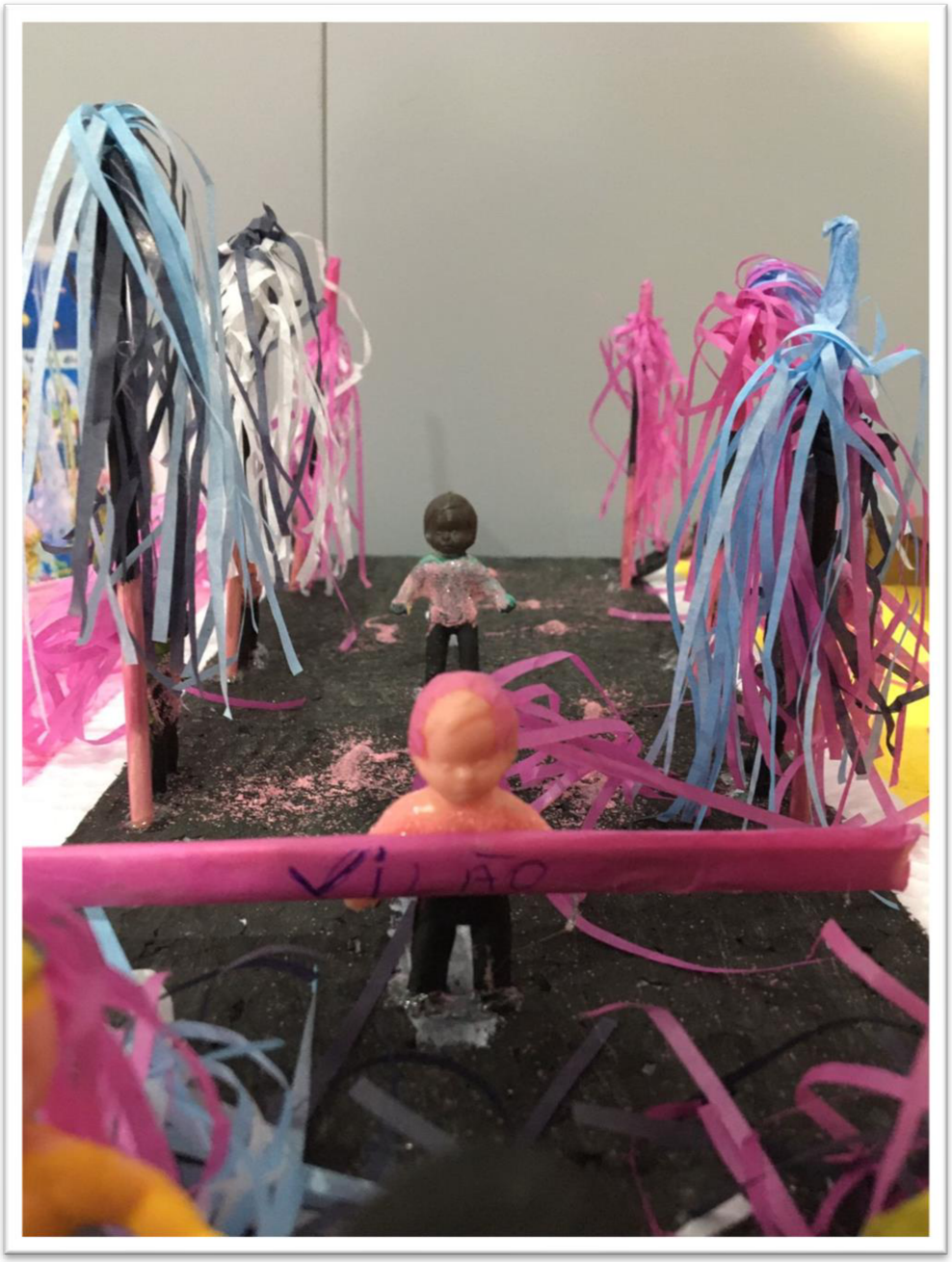
Em consonância com Rufino (2021, p. 50): “A escola que me leva a cultivar um roçado de atos políticos e poéticos é aquela em que possam transitar corpos sensíveis aos dizeres do chão. O chão da escola guarda e conta histórias que ventilaram esperanças que afugentam o assombro colonial”. Esse é o espaço da educação concebida a partir de experiências e que leva em consideração o sujeito em sua totalidade: corpo, voz, saberes, sentidos e memórias.

Além disso, também compartilhamos com a perspectiva de que “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p. 21).

Esse modelo de escola descrito não está tão distante de nossa realidade e não é difícil de ser seguido. Exemplo disso é o resultado de uma experiência que tive com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II, ao propor uma discussão para aprofundar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena na cidade de Catalão, ou seja, o objetivo era apresentar a perspectiva da descolonização. A proposta foi feita em junho de 2022, portanto, é parte desta pesquisa, e o resultado é o que pode ser visto na Figura 38, que é uma maquete produzida por um grupo de sete alunas, as quais tomaram a iniciativa em compartilhar a experiência de uma das integrantes dos seus saberes socioculturais como bandeirinha de um terno de congada.

Figura 38 - Maquete desenvolvida por alunas do sétimo ano do Ensino Fundamental II na rede estadual na cidade de Catalão/GO





Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

Essa proposta pedagógica é resultado de um processo formativo advindo do que conhecemos hoje como Educação Antirracista, pautado na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história das culturas africana e afro-brasileira. Como um mecanismo de reparação histórica, durante as aulas da disciplina de História, destacamos o enraizamento das memórias e das histórias africanas para além da escravização. Ao fazermos esse diálogo com a manifestação das congadas, podemos inferir que as estudantes se sentiram confortáveis em compartilhar suas experiências em forma de arte.

Com isso, vê-se que é possível ter uma educação formal que mobilize pensar, querer, buscar e refletir sobre diversas questões, como racismo, machismo, entre outros "ismos" que ainda afetam o desenvolvimento de uma sociedade, dificultando que ela seja mais justa, tolerante e, sobretudo, democrática. Dessa forma, podemos "[...] destacar a importância da educação como prática de manutenção ou superação da mentalidade colonial, a que se vincula o esforço em alienar ou libertar o ser humano dos grilhões da opressão" (Mota Neto, 2016, p. 175). Objetivamos, assim, uma educação que consiga nos libertar das segregações e das demais violências, sobretudo com aqueles que as sofreram e ainda sofrem historicamente com imposições que sufocam seus corpos, fragmentando-os e, na maioria das vezes, excluindo suas formas de se auto educarem em prol da vivacidade das pessoas em comunidade.

Apontamos ainda o fato de que, grande parte dos congadeiros, além de residirem em regiões periféricas das cidades, acabam não sendo incluídos na perspectiva de uma educação (do) sensível dentro das escolas. Aliás, às vezes, o grupo com o qual convivem diariamente nos espaços escolares, ora nem sabe que fazem parte de uma prática social enraizadas na africanidade ora promove práticas de preconceitos e demais violências.

Mais uma vez, reafirmamos a congada como um espaço educativo alterno, que se constitui a partir de práticas educativas diferentes das que acontecem dentro da escola e da sala de aula. Isso se dá porque usa o corpo como um todo e em contato com o outro, por meio das experiências que são essenciais para a promoção dos conhecimentos e dos saberes socioculturais.

Assim sendo, assente nos pensamentos decoloniais, conversamos, convivemos e sentimos junto com os congadeiros, mas de maneiras diferentes, devido aos contextos vividos até então. Os congadeiros são reconhecidos como um coletivo que inter-relaciona a educação e a cultura para construir sua identidade coletiva e sua consciência cultural. Bem como configuram uma tradição que foi sistematizada gradativamente e é reafirmada no cotidiano por símbolos, rituais, sentidos e significados.

Nesse entremeio, foi possível identificar que esses conhecimentos são compartilhados por meio das experiências e das oralituras (corpo e voz), das vivências de lutas, de resistências e de significações do povo afro-brasileiro. Além disso, essa prática social nos convida a compreender que suas permanências ainda precisam ser discutidas e valorizadas como interface da memória e da cultura local, regional e nacional.

Na incompletude do ser humano, assim como no ato de pesquisar, compreendemos que temos muito a conhecer e a aprender para pensarmos, sabermos e

compartilharmos com o contexto das congadas em diálogo com as escolas. Existem também diversas possibilidades para se incluir esses saberes socioculturais no cotidiano dos espaços formativos, a fim valorizá-la e reconhecê-la como um lugar de produção de conhecimentos e resistências.

Ademais, temos em vigor a Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das escolas de todo o Brasil, a fim de enaltecer a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política ao longo da história do país. Nessa perspectiva, a congada propicia esmiuçar as dinâmicas e as interfaces da população negra em todo o território brasileiro, em especial, na cidade de Catalão/GO.

Por isso, é preciso continuarmos no processo de aprender-ensinar-aprender das congadas, para ampliarmos nossas propostas pedagógicas, mas, principalmente, nossas percepções sobre a presença da cultura negra no Brasil. É nessa ampliação de maneira espiralar que podemos potencializar o entendimento de que a escola que temos hoje ainda está distante de uma aproximação com as práticas educativas vividas em outros espaços formativos. Não só por se tratar de um outro contexto formativo e com outras responsabilidades, mas porque estamos diante de dinâmicas fortemente enraizadas nas perspectivas eurocêntricas e capitalistas, situação que dificulta aprender com o outro, independente de quem ou onde estejamos.

Aqui pausamos nossa discussão sobre o assunto, mas cientes de que novos parágrafos serão incluídos ao longo da jornada acadêmica e profissional, principalmente dialogando com as congadas e o universo das escolas e das salas de aulas, em prol de uma educação antirracista cada vez mais fortalecida.

Considerações Finais

Ao final desta tese, concluímos que as práticas educativas em contextos de práticas sociais oferecem uma multiplicidade de pensamentos e ponderações das experiências vividas tanto pelos congadeiros, que mantêm viva a devoção à Nossa Senhora do Rosário, quanto por nós, à medida que olhávamos e ouvíamos a outreidade.

Entendemos que considerar significa uma "ação de refletir sobre algo, ou ter respeito por", nesse caso, pelas congadas e seus processos educativos como um lugar potente para repensarmos possibilidades de contribuições para uma outra perspectiva de educação formal brasileira, voltada para percepções sobre o ato de aprender, principalmente quando problematizamos as escolas que atravessam nosso cotidiano.

Passamos por um longo processo formativo, em prol do conhecer e responder indagações despertadas em outros alpendres. Aqui, o intuito pessoal foi marcado pela produção de conhecimentos que promovessem diálogos com aqueles que (re)encontraremos durante a jornada enquanto cidadã, profissional e acadêmica. Vale destacar que vivemos muitos contratempos, dentre eles, não podemos ignorar, tempo pandêmico, marcado pelo distanciamento social e pelo medo do outro (do contágio).

Esperançar o tempo passar possibilitou que fossemos atravessados pelas reminiscências da cultura africana em contato com outras culturas, ao mesmo tempo que aproximávamos dos saberes socioculturais dos congadeiros que formam o Terno Vilão Santa Efigênia, na cidade de Catalão/GO, também conhecido como o Terno Vilão Rosa.

Pela pesquisa participante, assente na perspectiva etnográfica em viés um qualitativo, tivemos a oportunidade de conhecer os processos educativos que acontecem além dos muros das escolas, isto é, nas congadas catalanas. Consideramos que não conseguimos aprofundar tanto como gostaríamos, devido às várias questões já citadas anteriormente, mas inferimos que tivemos apreensões dos elementos fundamentais que configuram essa prática social a partir de práticas educativas.

Nossos processos de reflexões assentes epistemológica e teoricamente nos pensamentos decoloniais partiram da premissa de reconhecer as congadas e a educação como práticas sociais, entendendo que ambas necessitam de práticas educativas para serem reelaboradas e compartilhadas nos espaços-tempos. Tais processos de significação de/do mundo, gradativamente, produzem símbolos, ritualísticas e significados que demarcam as especificidades de cada grupo social.

Assim foram reelaborados e perseguidos os objetivos desta pesquisa, de acordo com proximidade e o conhecimento sobre as particularidades dos dançadores e das bandeirinhas que formam o grupo. Lembramos, portanto, que os objetivos foram se constituindo a partir de duas indagações: 1) qual é a importância do corpo para o processo de aprender-ensinar-aprender dentro do Terno Vilão Santa Efigênia? 2) Quais as contribuições dessa prática educativa para se repensar uma outra perspectiva de educação formal dentro das escolas brasileiras?

A partir de ambas as indagações, foi proposto como principal objetivo investigar as práticas educativas que configuram, bem como promovem, a permanência do Terno Vilão Santa Efigênia como um dos grupos que formam as congadas catalanas. Pois bem, compreendemos que antes de refletir sobre o que as congadas podem contribuir para repensarmos novas concepções de escolas, é preciso saber quais elementos configuram essa prática social.

E foi diante disso que estabelecemos objetivos secundários, a fim de conseguirmos identificar e repensar as práticas educativas nesse outro espaço formativo. Assim, primeiramente, estabelecemos: compreender o contexto sócio-histórico das congadas em Catalão, tendo como enfoque o Terno Vilão Santa Efigênia. Para atingir esse alvo, elaboramos o primeiro capítulo Pensamentos Decoloniais e Afro referenciais para pensar de outras formas, e o segundo: A Congada em Catalão/GO: histórias contadas no alpendre.

Nesse primeiro momento, portanto, os pensamentos decoloniais alicerçaram nossa forma de olhar e interpretar esse eu dentro do outro, e ao mesmo tempo perceber que ao estar com o outro é possível reelaborar nossas próprias interpretações e leituras de mundo – do nosso mundo. Ao nos reconhecer como sujeitos constituídos de múltiplos saberes que são reelaborados ao longo da vida, entendemos que por meio de pensamentos críticos e reflexivos podemos refletir e compreender nossas próprias histórias.

Perpassamos também sobre a concepção de oralituras no âmbito das culturas amefricanas, em que ressaltamos a importância da corporeidade e da voz (oralidade) para a produção de conhecimentos numa perspectiva de educação africana. Com isso, chegamos diante de processos de interpretações advindos de saberes e conhecimentos que são ensinados-aprendidos-(re)significados no âmbito individual e coletivo.

Já no segundo capítulo, enfatizamos o contexto sócio-histórico das congadas na cidade de Catalão/GO assente numa percepção de que a educação e as culturas são consideradas campos que se entrelaçam quando pensamos nos sujeitos que se educam em

práticas sociais. Por isso, ao adentrar às especificidades de muitas manifestações culturais e religiosas em Goiás, significa que estamos diante de memórias e histórias fixadas nas oralidades e que fazem parte das interfaces dos catolicismos populares elaboradas nas diversas localidades do território brasileiro.

Consideramos que, evidenciar as congadas na região central do país ressalta a força e os movimentos em prol de resistir da população negra em terras brasileiras. Ou seja, mesmo diante de uma intensa e violenta colonização, pautada na colonialidade do poder, na colonialidade do ser e na colonialidade do saber, buscaram mecanismos para manter suas raízes ancestrais, principalmente em relação aos seus saberes socioculturais e suas formas de relacionar com o sagrado – religiosidade.

Ainda nesse capítulo, tratamos de alguns fatores que tornaram as congadas uma prática social em algumas cidades goianas, principalmente em Catalão, buscando ressaltar os motivos que a promove como uma das maiores manifestações enraizadas na cultura negra no território brasileiro. Atualmente, temos 25 (vinte e cinco) ternos que formam essa congada, todos com sede na cidade de Catalão. Sua expressividade e representatividade se constitui em sua dimensão elaborada na localidade.

Sendo assim, com base principalmente em memórias e histórias dos próprios congadeiros, ressaltamos o contexto sócio-histórico de (re)territorialização do Terno Vilão Santa Efigênia, desde meados de 1948, e sua contribuição para a tradição das congadas tanto no município quanto no entorno. Nosso intuito com os pensamentos decoloniais foi reconhecer esse outro, os congadeiros, como sujeitos que produzem conhecimentos ao compartilharem suas memórias e histórias enquanto devotos de Nossa Senhora do Rosário. Dessa forma, eles entrelaçam e ressaltam, por meio de suas práticas religiosas (letras das músicas) o contexto sócio-histórico da população negra nas Américas, devido à Diáspora circum-Atlântico.

O terceiro capítulo, Lugares sensíveis: aprender com o todo o corpo, teve como intuito discorrer sobre os outros dois objetivos secundários, sendo eles: identificar as práticas educativas pautadas em simbologias, rituais e significados que são compartilhados dentro do terno. E analisar o lugar da escuta e do olhar para o processo de aprender-ensinar-aprender dentro do Terno Vilão Santa Efigênia. Estar com os congadeiros foi de suma importância para identificarmos e compreendermos quais são os elementos de suas práticas educativas e como elas são promovidas nos espaços-tempos, sobretudo no tempo presente.

Aqui, buscamos trazer as especificidades do grupo/terno e sua importância para a unidade das congadas catalanas. Destacamos que essa tradição é viva, devido a isso, sofre ressignificações com o passar do tempo, especialmente quando novas pessoas estão chegando e quando apenas ficam em nossas memórias. Nessa discussão, trazemos o fato do aprender com todo o corpo e o tempo todo, em que a voz (oralidade), junto com a corporeidade, formam o que a Leda Martins destacou como oralitura.

Os corpos, nesse dinamismo, são entendidos como locais de inscrição de conhecimento, sendo grafados nos gestos, nos movimentos, nas coreografias, nas vocalidades e nos adereços, tornando-os essenciais para a promoção das práticas educativas das congadas como uma prática social. Outro ponto sinalizado é a importância da outreidade, principalmente para o Terno Vilão Santa Efigênia, dentro do qual a ausência desse outro impossibilita a permanência do grupo, até mesmo da própria congada em Catalão.

Entendemos que é em conjunto que os congadeiros externalizam suas experiências, de modo que um contribui para a formação do outro, o que valoriza e promove a permanência da identidade das congadas, inclusive do terno Vilão Rosa. Nesse viés, destacamos que saber ouvir e olhar faz parte dessa formação com a outreidade, em que mestre é aprendiz e aprendiz é mestre. Além disso, ao retomar as memórias do passado, os congadeiros evidenciam os porquês de terem sua devoção à Nossa Senhora, mas são revividas no tempo presente, tendo assim sentidos singulares pelo fato de estarmos em um outro tempo e espaço.

No decorrer dessa discussão, chegamos ao último objetivo secundário: demonstrar as possíveis contribuições dos processos educativos que acontecem dentro das congadas para se repensar uma outra perspectiva de educação formal brasileira, que foi se (re)elaborando e em alguns momentos despertando angústias dentro do processo de reflexão, pois, ao deparar com a expressão “eu aprendi...” nesse outro espaço formativo, fomos levados ao contexto da escola vivida por mim desde o início da educação básica.

Dentre as contribuições que conseguimos externalizar até então, ressalta-se a questão do aprender-ensinar-aprender de maneira mais compartilhada e horizontalizada, em que o aprender decorre pelo/no entrelaçamento de todos os sentidos do corpo humano, ou seja, ver, ouvir, sentir, tocar, experienciar e compartilhar fazem parte dos processos de ensino-aprendizagens. Além disso, é no estar com o outro que temos uma maior possibilidade no ato de aprender, pois, nesse contexto, compartilhamos e relacionamos diversos saberes.

É nessa integração (unidade) e interação que podemos dizer que, quanto mais o corpo e mente estiverem vibrando na mesma direção, mais aprendizados poderão ser reelaborados e compartilhados com o grupo e com os demais coletivos. Outro ponto a ser destacado é que podemos aprender aquilo que se precisa saber-fazer, mas entrelaçado a outros saberes que nem sempre são de nossa responsabilidade/vivência.

A experiência discutia nesse capítulo, entrelaçada aos sentidos, propicia refletir sobre a vivacidade por ela produzida nos seres humanos, uma vez que, transitam livremente no/pelo mundo. Nas congadas, o processo de se educar e educar acontece na coletividade, ou seja, em comunidade, passando de geração a geração, assente no par experiência/sentido. Daí passamos à discussão do saber sensível que, de certa maneira, configura as diversas práticas educativas que nos circundam nos espaços-tempos. Para tanto, quando olhamos para a educação com um todo, a partir de um diálogo com as práticas e os saberes que são transmitidos de geração em geração, evidenciamos que os conhecimentos são propagados no fazer, por meio da prática, da observação, do diálogo e da troca de experiências entre os mais velhos e os mais jovens.

Aqui, estamos diante de alguns bons valores tradicionais do pensamento africano, principalmente o respeito ao mais velho, o uso do corpo, da oralidade, da tradição e da ancestralidade para aprender-ensinar-aprender, dentre outros, que podem servir de base para se repensar uma outra perspectiva de educação formal brasileira.

Portanto, buscamos interrelacionar os conceitos de educação e de culturas (congadas) como um lugar potente para análises voltadas para o que chamamos de tríade aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais. Os congadeiros foram/são reconhecidos como um coletivo que experienciam essa tríade assente em um movimento espiralar propiciado pelo compartilhamento de uns com os outros dos seus saberes produzidos coletivamente.

É nesse lugar de práticas sociais e educativas que as experiências, a voz e a corporeidade formam caminhos que levam à aproximação com os pensamentos decoloniais e as congadas. É preciso olhar de maneira sensível as interrelações entre as culturas e as múltiplas formas de se (e nos) educar dentro dos grupos em que os sujeitos se integram socialmente.

Enfim, as congadas são compreendidas como um espaço formativo que evidencia inquietações, compreensões e interpretações perante esse intenso processo de aprender-ensinar-aprender dos saberes socioculturais. Tendo como respaldo que são pensadas a partir da potência de suas práticas educativas que oportunizam experiências e saberes da

cultura negra no Brasil e seus (des)encontros culturais com as demais crenças e manifestações religiosas, ou seja, outras perspectivas de práticas educativas.

Queremos destacar que estamos diante de uma discussão sobre a percepção de educação como conteúdo vivo, pelo alargamento da percepção de escola a partir dos pensamentos Rufino (2021, p. 43), ao destacar que "todo dia vou à escola. Uma escola que habita em mim e me faz lembrar o quanto eu sou miúdo quando me permito matutar as coisas do mundo abraçado pela sombra da palmeira". Tal entendimento vai na mesma direção das nossas concepções de educação. Partilhamos o mesmo pensar.

Esta tese também é algo vivo, por isso, muito tem a se (re)pensar em um futuro breve, e às vezes não tão breve assim, pois ansiamos continuar com as discussões que iniciamos, sobretudo, no quarto capítulo, que visa potencializar novas perspectivas e possibilidades para os contextos da escola e da sala de aula onde transitamos no cotidiano.

Pautada em uma concepção política-acadêmica de uma sociedade mais justa, digo que é preciso que todas as pessoas, independentemente de sua idade ou espaço escolar, sejam incluídas, respeitadas e valorizadas, mas, sobretudo, que aprendam a incluir, respeitar e valorizar saberes e práticas de determinados grupos que foram histórica e socialmente excluídos, apagados e, em alguns casos, eliminados, por uma perspectiva eurocêntrica. Aqui, nossos olhares sensíveis e escutas atentas perpassam pelas reminiscências da cultura negra.

E assim seguimos nas encruzilhadas das práticas educativas
em Outros Espaços Formativos para (re)pensarmos
Outra Educação Brasileira!!!

Referências

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia.* Tradução: Alfredo Bosi; Ivone Castilho Beneditti. 1 ed. 2007: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Maria Geralda de (org***.).*** *Atlas de Festas Populares em Goiás.* Goiânia/Go: Gráfica da Ufg, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/214/o/Atlas_de_Festas_Populares_de_Goias_28-04-2015.pdf. Acesso em: 16 maio 2017.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa,* nº 113, p. 51-64, julho/2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24/09/2021. https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé. Pedagogia do Oprimido: do manuscrito ao texto escrito. *Revista Brasileira de Alfabetização:* ABALf, Vitória-Es, v. 1, n. 6, p. 17-39, jul. 2017.

ARROYO, Margarete. *Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical:* um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música. 1999. 406 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15025/000241418.pdf;jsessionid=56693F00D126EF7841C19E69A4C48D4D?sequence=1. Acesso em: 6 abr. 2019.

RABELO, Aurora. *Sobre a memória:* para uma teoria da escuta. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2021.

BÁ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Dir.). Metodologia e préhistória da África. In. História Geral da África. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. Volume I. p. 167-212.

BARBOZA, Juliana Jardim. *Vestígios do dizer de uma escuta:* (repouso e deriva da palavra. 2009. 129 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

BHABHA, Homi. *O local da cultura.* Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O divino, o santo e a senhora. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.*

_____. *A festa do Santo de Preto*. Rio de Janeiro: FUNARTE; Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.

_____. *A cultura na rua*. Campinas/SP: Papirus, 1989.

_____. O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade). In. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.

_____. *De tão longe eu venho vindo:* símbolos, gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Algumas palavras sobre a Cultura e a Educação. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 11-16. Prefácio.

_____. A Educação como Cultura: Memórias dos Anos Sessenta. *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-207, dev. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300014

BRASILEIRO, Jeremias. *Congadas de Minas Gerais.* Ministério da Cultura ed. s/i: Fundação Cultural Palmares, 2001.

_____. Aspectos socioculturais do congado de Uberlândia: cultura, tradição, modernidade. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia/MG, v. 8, p. 105-117, dev. 2009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20070#:~:text=O%20referido%20texto%20tem%20como,do%20que%20%C3%A9%20considerado%20folclore%2C. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. *O ressoar dos tambores do Congado - entre a tradição e a contemporaneidade:* cotidiano, memórias, disputas (1955-2011). 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16431/1/d.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente sociocultural. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática crítica intercultural:* aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 55-80.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática crítica intercultural:* aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 81-106.

_____. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. *Cadernos de Pesquisa,* [s. l.], v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 out. 2020. https://doi.org/10.1590/198053143455

CAON, Paulina Maria. *Desvelando corpos na escola:* experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 2015. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-162113/publico/PAULINAMARIACAON.pdf. Acesso em: 5 mai. 2021.

CARVALHO, Eloane Aparecida Rodrigues. *DEVOÇÃO AO DIVINO PAI ETERNO:* territorialização do sagrado em panamá (go) (1918-2016). 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais e Humanidades "Território e Expressões Culturais no Cerrado", Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás - Ueg, Anapólis, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/1016/2/1503441095_dissertacao_eloane%281%29.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa:* experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Carmem Lúcia. *Cultura, Religiosidade e Comércio na cidade:* a Festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão - Goiás. 2010. 230 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_f5f9e22b750ebef81eeb8789710caf38. Acesso em: 3 dez. 2020.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. *As Raízes da Congada:* a renovação do presente pelos filhos do Rosário. 2006. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://dan.unb.br/images/doc/Tese_070.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

DIEHL, Viviane. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.* Em aberto: INEP, 2007. 3p. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2607. Acesso em: 05/05/2023.

DOMINGUES, Petrônio. Préfácio. Da Diáspora e Decolonialidade. In: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcelo Felisberto Morais de (orgs). Pensamento afrodiásporico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura. Volume 2: Literatura. Porto Alegre: RS; Editora FI, 2021, (pg 09 a 17). Disponível em: <https://www.editorafi.org/280afrodiasporico>. Acesso em: 25/03/2022.

DUARTE Jr, João Francisco. *A dimensão estética da Educação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas, 1980.

_____. *O sentido dos sentidos*: A educação (do) sensível. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *A arte da quarentena para principiantes.* São Paulo: Boitempo, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e movimentos sociais:* trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 maio 2023. https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis,* São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Educação como Prática da Liberdade.* 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro. LTC, 2008.

_____. *O saber local:* novos ensaios em Antropologia Interpretativa. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em ação.* São Paulo: Cortez, 2011.

GREINER, Christine. *O corpo*: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2012. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38334/1/O%20corpo.pdf. Acesso em: 20/04/2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. Acãoeducativa.org.br, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro.* 1987. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987. Disponível em: http://petronilha.com.br/biografia/dissertacao-e-tese/37-educacao-e-identidade-dos-negros-trabalhadores-rurais-do-limoeiro. Acesso em: 3 dez. 2021.

_____. Formação da Identidade e Socialização do Limoeiro. *Caderno Pesquisa*, [s. l.], v. 63, p. 141-147, nov. 1987.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In.: *Tempo Brasileiro.* Rio de Janeiro, n. 92/93, 1988b, p. 69-82. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 27/02/2023.

_____. Festas Afro-Brasileiras. In: _____. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018a.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. cap. Capítulo 11. p. 383-471, Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578635/mod_resource/content/1/OB_GROSFOGUEL%20-%202009%20-%20Para%20descolonizar%20os%20estudos%20de%20economia%20politica%20e%20os%20estudos%20pos%20coloniais. Acesso em: 15 ago. 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul-dez. 2011, 6. Acessado em 15 de

maio de 2021. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898. https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444

_____. *Tremores:* escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

_____. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Estudar – Estudiar.* Tradução: Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LE BRETON, David. *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar,* Curitiba: Editora da UFPR, n 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em 27 out. 2018. https://doi.org/10.1590/0104-4060.226

LÔBO, Tereza Caroline; CURADO, João Guilherme da Trindade**. *Reinado em Pirenópolis***: nossa senhora do rosário e são benedito em Pirenópolis. Nossa Senhora do Rosário e São Benedito em Pirenópolis. Luz Festa - Festas Populares. Disponível em: https://festaspopulares.iesa.ufg.br/p/557-reinado-em-pirenopolis#:~:text=O%20Reinado%20de%20Nossa%20Senhora,festa%20do%20Divino%20Esp%C3%ADrito%20Santo.. Acesso em: 20 abr. 2023.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. *Nos Mistérios do Rosário:* as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário Catalão-GO (1936-2003). Dissertação em História – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2004.

_____. *Foi Assim que me Contaram:* recriação dos sentidos do sagrado e do profano do Congado na Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário (Catalão-GO – 1940-2003). Tese em História – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível.* Tradução: Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Editora Vozess, 1998. Título original: Éloge de la raison sensible.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

MARINHO, Yangley Adriano. ***"É uma experiência dos pobres...":*** trajetória de trabalhadores negros na cidade de Itumbiara-go (1980-2010). 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/Mg, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16400/1/Diss%20Y.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar:* poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

_____. Performances do tempo e da memória: os congados. *O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética,* Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, 2003.

_____. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. [Editorial]. Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFSM, n. 26, p. 63-81, 2003. ISSN 1519-3985. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308. Acesso em: 03 mar. 2021.

_____. *Afrografias da Memória:* O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Mazza Edições LTDA, 1997.

MEIRA, Renata Bittencourt. *Baila bonito baiadô:* educação, dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais. 2007. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de

Educação, Laboratório de Estudos sobre o Ensino de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

MESQUITA, Janaina Faleiro Lucas. *Sob as contas do rosário:* objetos e lugares da Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão, Goiás. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, Escola de Arquitetura da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MMMD-AMUUE6. Acesso em: 1 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul,* Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645. Acesso em: 5 nov. 2020. https://doi.org/10.17666/329402/2017

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 32, n.94, p 1-18. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 28 abr. 2021.

_____. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF:* Dossiê: Literatura, língua e identidade, [s. l.], n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

MOREIRA MANOEL, Daniane. *Congadas:* leituras e possibilidades educativas a partir das narrativas de professores congadeiros de Catalão-GO. Dissertação em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão/GO, 2018.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

_____. *A Educação no Cotidiano do Terreiro:* Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia. Dissertação em Educação – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2008. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/02/joao_colares_da_mota_neto.pdf. Acesso em: 15-01-2023.

NANCY, Jean-Luc. 58 Indícios sobre o corpo. *Revista UFMG,* Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 42-57, dev. 2012 Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_19_web_42-57.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Proj. História,* São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Tradução Yara Aun Khoury. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763. Acesso em: 28 mar. 2023.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al*. Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32ª., 2009, Caxambu/MG. *Anais* [...]. s/i: Grupos de Trabalho, 2009. p. 1-17, Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/processos-educativos-em-praticas-sociais-reflexoes-teoricas-e-metodologicas-sobre. Acesso em: 5 dez. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. *Dança e racismo*: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. Revista Brasileira de Estudos da Presença, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–25, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/113529. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/2237-2660113529

OLIVÉ, León. *et al. Pluralismo Epistemológico.* La Paz, Bolívia: Muela del Diablo Editores; Comuna; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Cides - UMSA, 2009.

PAULA, Marise Vicente de; RATTS, Alex. Relações de Gênero na Congada de Catalão-GO. *Espaço em Revista*, UFG-CAC, v. 11, n. 1, p. 116-140, jul. 2009 1519-7816. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/13674. Acesso em: 3 dez. 2020.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo,* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 151-167, jun. 1998. https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000100008

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: *Epistemologias do Sul,* SANTOS; MENESES (Orgs). Coimbra: Edições Almedina, 2009. Capítulo 2, (73-118).

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, n. 19 (55), 2005. p. 9-31. https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002

RABELO, Aurora. *Sobre a memória:* para uma teoria da escuta. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2021. Disponível em: https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/AURORA-3.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. *História Oral:* Povos, Comunidades Tradicionais e Grupos Populares Latino Americanos: oralidades, memórias e imagens, Araguaína/TO, v. 1, p. 349+-372, jun. 2019. 2358-1654. Disponível em: https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/871/pdf. Acesso em: 10 dez. 2021. https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p102

_____. Desencobrir o Sul, Desfetichizar o Pensamento. *Revista Entreletras,* Araguaína/TO, v. 111, n. 2, p. 102-121, ago. 2020 2179-3948. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10240/17561. Acesso em: 10 dez. 2021.

RAMOS, Jarbas Siqueira. *Notas sobre o Corpo-Encruzilhada:* entre o ritual e a cena. 2017. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ - Uberlândia/MG, 2017.

_____. O corpo do congadeiro como corpo-encruzilhada: um olhar sobre a performatividade congadeira. *Rascunhos,* Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 82-97, dev. 2017 DOI: https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v4n3a2017-05. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/download/39860/20857/165329. Acesso em: 15 out. 2020. https://doi.org/10.14393/ssn2358-3703.v4n3a2017-05

RUBIÃO, Fernanda Pires. *Os negros do Rosário*: Memórias, Identidades e Tradições no Congado de Oliveira (1950-2009). 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Os%20negros%20do%20ros%C3%A1rio.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda:* educação e descolonização. Mórula Editorial, 2021.

ROLNIK, Suely. O inconsciente colonial-capitalístico. *In*: ROLNIK, Suely. (Aut.). *Esferas da Insurreição:* Notas para uma vida não cafetinada. 2 ediçao ed. s/i: N-1 Edições, 2019. p. 28-97,

SANTOS, Ana Paula da Silva; OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Aqui Dançando… Ali Cantando… Acolá Batucando… Além mar vou CONTANDO: a oralitura na narração de história da tradição afro-alagoana mané do rosário. In: XI CONGRESSO DA ABRACE: ARTES CêNICAS E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA, 21., 2021, São Paulo. *Anais XI Congresso da ABRACE.* São Paulo: Unicamp, 2021. v. 21, p. 1-14. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5180. Acesso em: 04 dez. 2022.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de Matriz Africana:* antropologia do movimento. Pallas, 2011.

SANTOS, Luciana Mara dos. *Reis do Rosário:* poder e relações simbólicas na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de São João del-Rei (cc 1840-1909). 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei / MG, 2016. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/DissertacaoLucianaMaraSantos.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W.N.B.; OLIVEIRA, J.M. *Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

SOUZA, Tatiane Pereira de. *Áfricas:* processos educativos presentes no terno de congada chapéus de fitas. 2012. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/Sp, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2736/6261.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jul. 2021.

STUART, Hall. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Gonçalo. *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Lisboa: Olhos d´agua, 2013.

TELLES, Narciso; BELLINAZZI, Bruna; SIQUEIRA, Jarbas. Implicações do corpo na pesquisa em Artes Cênicas. In: TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo (orgs). Se Oriente. Percursos compartilhados na construção de teses em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. Capitulo 4, 73 – 94.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales:* Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em: https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. Interculturalidade e Decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade da Universidade Federal de Pelotas:* UFPel, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 6-39, jul. 2019, 6-39. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 15 out. 2020.

Apêndices

I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Roteiro bandeirinhas e dançadores

→ Identificação

1. Nome
2. Endereço
3. Idade
4. Sexo
5. Escolaridade
6. Trabalho
7. Religião
8. Função/Cargo no Terno
9. Se frequenta [ou frequentou] outra religião, qual?

→ Elementos da História de Vida no Terno

10. Desde quando você é Vilão Santa Efigênia?
11. Como você chegou neste terno? Qual é a origem de sua relação com o Terno?
12. Você sabe a história da congada de Catalão? Quais seus saberes sobre a congada catalana?
13. Você participa de outro terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual? Se não, por que deixou de participar?
14. Como foi seu início no terno? Alguém te incentivou?
15. Como aprendeu o que hoje sabe sobre o terno (rituais, crenças, práticas, orações, danças, músicas)?
16. Alguém te ensinou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? O que te ensinaram? Se não, por quê?
17. É preciso ter/fazer algo para fazer parte do Terno Vilão Santa Efigênia? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?
18. O que é necessário aprender para permanecer no terno?
19. O que é preciso saber todas as vezes que o terno se junta? Caso se esqueça algo, quem te lembra?
20. Enfrenta ou enfrentou preconceitos por ser congadeiro? Sim ( ) Não ( ). Se sim, que tipo de preconceito? Como lidou com ele?

21. Caso tenha frequentado alguma escola: você tem algum(a) professor(a) que trabalhou a congada em sala de aula? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? Qual disciplina? Se não, por quê?
22. Acha que o terno / congada está se perdendo ou se modificando? Justifique:
23. Você sabe quando o Terno Vilão Santa Efigênia foi fundado? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que que você sabe sobre esse início? Se não, quem sabe essa informação dentro do terno?

→ Concepções/Representações

24. Para você, o que é o Vilão Santa Efigênia? O que representa a congada na sua vida?
25. Para você, o que é Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia?
26. Do que você mais gosta no terno?
27. Do que você não gosta no terno?
28. O que você sente quando veste a farda?
29. Tem algum momento dentro do terno que mais te marcou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, você tem alguma fotografia ou vídeo que quer compartilhar conosco?
30. Para você o que é a congada? O que se aprende na Congada?
31. Para você, o que é educação? Acha que existe educação ou formas de ensinamento no terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, de que forma? Se não, por quê?
32. O que você já aprendeu no terno? Como aprendeu? Essas aprendizagens lhe foram importantes no seu dia-a-dia?
33. Que tipo de saberes/conhecimentos se aprende no terno?
34. Quais os valores da congada?

→ Vida Religiosa

35. Descreva a sua preparação anualmente como congadeiro/a.
36. Que importância ocupa o terno no seu cotidiano?
37. Como aprendeu as danças, as músicas, os rituais do terno? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?
38. Como aprendeu o significado do som do apito dos capitães? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?
39. Você ensina elementos do terno para seus pares? O que ensina? Como ensina? Para quem? Onde ensina? Quando ensina? Você se prepara para tais ensinamentos?

40. Gosta das pessoas que frequentam o terno? Gosta do dono do terno e sua esposa? Gosta dos capitães? Como são os relacionamentos? Há conflitos? São resolvidos? Como?
41. Qual é a importância do Salve, Rosário? E quem e quando precisa ou poder ser dita essa saudação?

→ Especificidades: bandeirinhas / dançadores

42. No terno, quais são suas responsabilidades? Gosta de desenvolvê-las? Por quê?
43. Quem são as pessoas que preparam as fardas, as manguaras e as caixas? E como você cuida da sua farda?
44. Existe alguma punição em caso de alguma ação não ser aceita dentro do terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?

2. Roteiro responsável pelas bandeirinhas

→ Identificação

1. Nome
2. Endereço
3. Idade
4. Sexo
5. Escolaridade
6. Trabalho
7. Religião
8. Função/Cargo no Terno
9. Se frequenta [ou frequentou] outra religião, qual?

→ Elementos da História de Vida no Terno

10. Desde quando você é Vilão Santa Efigênia?
11. Como você chegou neste terno? Qual é a origem de sua relação com o Terno?
12. Você sabe a história da congada de Catalão? Quais seus saberes sobre a congada catalana?
13. Você participa de outro terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual? Se não, por que deixou de participar?
14. Como foi seu início no terno? Alguém te incentivou?
15. Como aprendeu o que hoje sabe sobre o terno (rituais, crenças, práticas, orações, danças, músicas)?
16. Alguém te ensinou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? O que te ensinaram? Se

não, por quê?

17. É preciso ter/fazer algo para fazer parte do Terno Vilão Santa Efigênia? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?

18. O que é necessário aprender para permanecer no terno?

19. O que é preciso saber todas as vezes que o terno se junta? Caso se esqueça algo, quem te lembra?

21. Enfrenta ou enfrentou preconceitos por ser congadeiro? Sim ( ) Não ( ). Se sim, que tipo de preconceito? Como lidou com ele?

22. Caso tenha frequentado alguma escola: você tem algum(a) professor(a) que trabalhou a congada em sala de aula? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? Qual disciplina? Se não, por quê?

23. Acha que o terno / congada está se perdendo ou se modificando? Justifique:

24. Você sabe quando o Terno Vilão Santa Efigênia foi fundado? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que que você sabe sobre esse início? Se não, quem sabe essa informação dentro do terno?

→ Concepções/Representações

25. Para você, o que é o Vilão Santa Efigênia? O que representa a congada na sua vida?

26. Para você, o que é Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia?

27. Do que você mais gosta no terno?

28. Do que você não gosta no terno?

29. O que você sente quando veste a farda?

30. Tem algum momento dentro do terno que mais te marcou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, você tem alguma fotografia ou vídeo que quer compartilhar conosco?

31. Para você o que é a congada? O que se aprende na Congada?

32. Para você, o que é educação? Acha que existe educação ou formas de ensinamento no terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, de que forma? Se não, por quê?

33. O que você já aprendeu no terno? Como aprendeu? Essas aprendizagens lhe foram importantes no seu dia-a-dia?

34. Que tipo de saberes/conhecimentos se aprende no terno?

35. Quais os valores da congada?

→ Vida Religiosa

36. Descreva a sua preparação anualmente como congadeiro/a.

37. Que importância ocupa o terno no seu cotidiano?

38. Como aprendeu as danças, as músicas, os rituais do terno? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?

39. Como aprendeu o significado do som do apito dos capitães? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?

40. Você ensina elementos do terno para seus pares? O que ensina? Como ensina? Para quem? Onde ensina? Quando ensina? Você se prepara para tais ensinamentos?

41. Gosta das pessoas que frequentam o terno? Gosta do dono do terno e sua esposa? Gosta dos capitães? Como são os relacionamentos? Há conflitos? São resolvidos? Como?

42. Qual é a importância do Salve, Rosário? E quem e quando precisa ou poder ser dita essa saudação?

Especificidades: responsável pelas bandeirinhas

1. No terno, quais são suas responsabilidades? Gosta de desenvolvê-las? Por quê?
2. Como é processo de preparação das bandeirinhas?
3. Existem outras mulheres que lhe ajuda com as bandeirinhas?
4. Existe um processo para formação para outras mulheres serem responsáveis pelas bandeirinhas no terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, como? Se não, por quê?
5. Existe alguma atividade/atitude que as mulheres/meninas não podem fazer dentro do terno?
6. Existe alguma atividade/atitude que os homens/meninos não podem fazer dentro do terno?

3. Roteiro responsável pela confecção e organização das fardas e bandeiras

→ Identificação

1. Nome
2. Endereço
3. Idade
4. Sexo
5. Escolaridade
6. Trabalho
7. Religião

8. Função/Cargo no Terno

9. Se frequenta [ou frequentou] outra religião, qual?

→ Elementos da História de Vida no Terno

10. Desde quando você é Vilão Santa Efigênia?

11. Como você chegou neste terno? Qual é a origem de sua relação com o Terno?

12. Você sabe a história da congada de Catalão? Quais seus saberes sobre a congada catalana?

13. Você participa de outro terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual? Se não, por que deixou de participar?

14. Como foi seu início no terno? Alguém te incentivou?

15. Como aprendeu o que hoje sabe sobre o terno (rituais, crenças, práticas, orações, danças, músicas)?

16. Alguém te ensinou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? O que te ensinaram? Se não, por quê?

17. É preciso ter/fazer algo para fazer parte do Terno Vilão Santa Efigênia? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?

18. O que é necessário aprender para permanecer no terno?

19. O que é preciso saber todas as vezes que o terno se junta? Caso se esqueça algo, quem te lembra?

21. Enfrenta ou enfrentou preconceitos por ser congadeiro? Sim ( ) Não ( ). Se sim, que tipo de preconceito? Como lidou com ele?

22. Caso tenha frequentado alguma escola: você tem algum(a) professor(a) que trabalhou a congada em sala de aula? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? Qual disciplina? Se não, por quê?

23. Acha que o terno / congada está se perdendo ou se modificando? Justifique:

24. Você sabe quando o Terno Vilão Santa Efigênia foi fundado? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que que você sabe sobre esse início? Se não, quem sabe essa informação dentro do terno?

→ Concepções/Representações

25. Para você, o que é o Vilão Santa Efigênia? O que representa a congada na sua vida?

26. Para você, o que é Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia?

27. Do que você mais gosta no terno?

28. Do que você não gosta no terno?

29. O que você sente quando veste a farda?

30. Tem algum momento dentro do terno que mais te marcou? Sim ( ) Não ( ).
Se sim, você tem alguma fotografia ou vídeo que quer compartilhar conosco?

31. Para você o que é a congada? O que se aprende na Congada?

32. Para você, o que é educação? Acha que existe educação ou formas de ensinamento no
terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, de que forma? Se não, por quê?

33. O que você já aprendeu no terno? Como aprendeu? Essas aprendizagens lhe foram importantes no seu dia-a-dia?

34. Que tipo de saberes/conhecimentos se aprende no terno?

35. Quais os valores da congada?

→ Vida Religiosa

36. Descreva a sua preparação anualmente como congadeiro/a.

37. Que importância ocupa o terno no seu cotidiano?

38. Como aprendeu as danças, as músicas, os rituais do terno? Foi fácil? Demorou? Ainda
está aprendendo? Como?

39. Como aprendeu o significado do som do apito dos capitães? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?

40. Você ensina elementos do terno para seus pares? O que ensina? Como ensina? Para quem? Onde ensina? Quando ensina? Você se prepara para tais ensinamentos?

41. Gosta das pessoas que frequentam o terno? Gosta do dono do terno e sua esposa? Gosta
dos capitães? Como são os relacionamentos? Há conflitos? São resolvidos? Como?

42. Qual é a importância do Salve, Rosário? E quem e quando precisa ou poder ser dita essa saudação?

→ Especificidades: responsável pela confecção e organização das fardas e bandeiras

1. No terno, quais são suas responsabilidades? Gosta de desenvolvê-las? Por quê?

2. Como é o processo de preparação das fardas e das bandeiras?

3. Existem outras mulheres que lhe ajudam com as bandeirinhas?

4. Existe um processo para formação para outras mulheres serem responsáveis pela confecção e preparação das fardas e das bandeiras? Sim ( ) Não ( ). Se sim, como? Se não, por quê?

5. Existe alguma atividade/atitude que as mulheres/meninas não podem fazer dentro do terno?

6. Existe alguma atividade/atitude que os homens/meninos não podem fazer dentro do terno?

4. Roteiro Capitães/Dono do Terno

→ Identificação

1. Nome
2. Endereço
3. Idade
4. Sexo
5. Escolaridade
6. Trabalho
7. Religião
8. Função/Cargo no Terno
9. Se frequenta [ou frequentou] outra religião, qual?

→ Elementos da História de Vida no Terno

10. Desde quando você é Vilão Santa Efigênia?

11. Como você chegou neste terno? Qual é a origem de sua relação com o Terno?

12. Você sabe a história da congada de Catalão? Quais seus saberes sobre a congada catalana?

13. Você participa de outro terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual? Se não, por que deixou de participar?

14. Como foi seu início no terno? Alguém te incentivou?

15. Como aprendeu o que hoje sabe sobre o terno (rituais, crenças, práticas, orações, danças, músicas)?

16. Alguém te ensinou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? O que te ensinaram? Se não, por quê?

17. É preciso ter/fazer algo para fazer parte do Terno Vilão Santa Efigênia? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?

18. O que é necessário aprender para permanecer no terno?
19. O que é preciso saber todas as vezes que o terno se junta? Caso se esqueça algo, quem te lembra?
21. Enfrenta ou enfrentou preconceitos por ser congadeiro? Sim ( ) Não ( ). Se sim, que tipo de preconceito? Como lidou com ele?
22. Caso tenha frequentado alguma escola: você tem algum(a) professor(a) que trabalhou a congada em sala de aula? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quem? Qual disciplina? Se não, por quê?
23. Acha que o terno / congada está se perdendo ou se modificando? Justifique:
24. Você sabe quando o Terno Vilão Santa Efigênia foi fundado? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que que você sabe sobre esse início? Se não, quem sabe essa informação dentro do terno?

→ Concepções/Representações

25. Para você, o que é o Vilão Santa Efigênia? O que representa a congada na sua vida?
26. Para você, o que é Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia?
27. Do que você mais gosta no terno?
28. Do que você não gosta no terno?
29. O que você sente quando veste a farda?
30. Tem algum momento dentro do terno que mais te marcou? Sim ( ) Não ( ). Se sim, você tem alguma fotografia ou vídeo que quer compartilhar conosco?
31. Para você o que é a congada? O que se aprende na Congada?
32. Para você, o que é educação? Acha que existe educação ou formas de ensinamento no terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, de que forma? Se não, por quê?
33. O que você já aprendeu no terno? Como aprendeu? Essas aprendizagens lhe foram importantes no seu dia-a-dia?
34. Que tipo de saberes/conhecimentos se aprende no terno?
35. Quais os valores da congada?

→ Vida Religiosa

36. Descreva a sua preparação anualmente como congadeiro/a.
37. Que importância ocupa o terno no seu cotidiano?

38. Como aprendeu as danças, as músicas, os rituais do terno? Foi fácil? Demorou? Ainda
está aprendendo? Como?

39. Como aprendeu o significado do som do apito dos capitães? Foi fácil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como?

40. Você ensina elementos do terno para seus pares? O que ensina? Como ensina? Para quem? Onde ensina? Quando ensina? Você se prepara para tais ensinamentos?

41. Gosta das pessoas que frequentam o terno? Gosta do dono do terno e sua esposa? Gosta
dos capitães? Como são os relacionamentos? Há conflitos? São resolvidos? Como?

42. Qual é a importância do Salve, Rosário? E quem e quando precisa ou poder ser dita essa saudação?

→ Especificidades: Capitães/Dono do Terno

1. No terno, quais são suas responsabilidades? Gosta de desenvolvê-las? Por quê?
2. Quantas pessoas participam do terno? Existe variação de um ano para outro? Caso sim, quais motivos podem influenciar essa variação?
3. Como foi o convite para você se tornar capitão?
4. Você precisou aprender algo novo para se tornar capitão? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?
5. Como vocês se preparam para ensinar a dançar vilão aos novos participantes do terno?
6. Você precisa ensinar algo para os dançadores e bandeirinhas? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?
7. Existem motivos que o fazem permanecer como capitão ou dono do terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, o que? Se não, por quê?
8. Existe alguma atividade/atitude que as mulheres/meninas não podem fazer dentro do terno?
9. Existe alguma atividade/atitude que os homens/meninos não podem fazer dentro do terno?
10. Existe um processo para formação novos capitães para o terno? Sim ( ) Não ( ). Se sim, como? Se não, por quê?

Anexos

Número do Parecer referente a aprovação da pesquisa no CEP/UFU

UFU Comitê de Ética em Pesquisa — UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA — Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Congada de Catalão (GO) como espaço formativo de saberes socioculturais
Pesquisador: Narciso Larangeira
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 67725923.1.0000.5152
Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.002.146