

A congada como conteúdo de ensino: narrativas de professores congadeiros

The congada as a teaching content: narratives of congadeiros teachers

Juliana Pereira Araújo
Universidade Federal de Catalão-UFCat
Daniane Moreira Manoel
Universidade Federal de Catalão-UFCat
Valéria Landa Alfaiate Carrijo
Rede Pública do Estado de Minas Gerais – RPEMG
Araguari- Goiás-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o cumprimento da Lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino História e cultura Afro-brasileira e africana. Para isso a contribuição de autores que discutem a questão étnico-racial e a educação pelo prisma do currículo e da formação de professores foi acessada para analisar as narrativas (colhidas entre 2015 e 2017) de quatro (04) professores autodeclarados congadeiros. Vemos que mesmo entre é difícil vê-la como conteúdo de ensino porque elas recebem pelas memórias a leitura da não presença ou desvalorização. Isso explica porque não acreditam serem capazes inseri-las em suas salas de aula somente com o conhecimento de congadeiro e recorrem à academia para, através da pesquisa, obter para a Congada a legitimidade que para eles é oferecida por este espaço, considerado espaço de especialistas, peritos. Persiste a ausência de formação docente inicial e continuada o que é revelador de que as conquistas advindas da legislação, ainda que tenham avançado no campo do currículo, não chegaram ao campo da formação de professores. É pouco, considerando que, em 2019, essas legislações perdem força diante do desmonte na educação promovido pelo governo eleito por parte povo brasileiro.

Palavras chave: Educação. Currículo. Cultura Afro-brasileira. Congadas. Formação de Professores.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the fulfillment of Law 10639/03 which establishes the obligation of teaching Afro-Brazilian and African history and culture. For this, the contribution of authors who discuss the ethnic-racial issue and education through the prism of curriculum and teacher training was accessed to analyze the narratives (collected between 2015 and 2017) of four (04) self-declared Congadeiros teachers. We see that even in between it is difficult to see it as teaching content because they receive the reading of non-presence or devaluation through their memories. This explains why they do not believe they are able to insert them in their classrooms only with the knowledge of congadeiro and they resort to the academy to, through research, obtain for Congada the legitimacy that is offered to them by this space, considered a space for specialists, experts. The absence of initial and continuing teacher training persists, which is revealing that the achievements arising from legislation, even though they have advanced in the field of curriculum, have not reached the field of teacher training. It is little, considering that, in 2019, these laws lose strength due to the dismantling in education promoted by the elected government by the Brazilian people.

Keywords: Education. Curriculum. Afro-Brazilian culture. Congada. Teacher training.

Introdução

A resposta à pergunta: – O que ensinar? - é central no processo educativo já que desencadeia a seleção dos chamados conteúdos de ensino o que, de modo bastante simplificado, desemboca no que entendemos como currículo (LIBANEO, 2008). É justamente por esse caráter que a seletividade se mostra superficial, pois confere a ideia de que o currículo é tão somente “uma lista de disciplinas e conteúdos” (MOREIRA, 2000). Tendo isso em mente, devemos aqui nos posicionar sobre o que entendemos sobre currículo, para lastrear nossa reflexão sobre a inserção da Congada no currículo visto que, segundo Antônio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006), existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos.

Afastamo-nos da teoria tradicional de currículo a qual, segundo Silva (2003), tem por objetivo transmitir o conteúdo e preparar para o mercado de trabalho. Essa teoria coíbe mudanças que possam alterar a ordem dominante e mantém o apartamento da congada do currículo escolar, intencionalmente, pois não interessa aos grupos dominantes a valorização da cultura e saberes populares. É essa teoria que se impõe inicialmente às escolas brasileiras, o que não surpreende à medida em que, alocando temporalmente essa informação no começo do século XX, a vemos como algo apropriado às elites brancas, cristãs. Isso porque imperava para esta classe a necessidade de transmissão de valores e conhecimentos hegemônicos ou universalizantes em bases científicas sem que, no entanto, houvesse pela educação qualquer atentado à ordem vigente. Em síntese o currículo auxiliava a consolidar uma educação homogeneizante e diferenciadora como propusera Durkheim (1987), perfeito a uma sociedade moderna, funcionalista: o consenso de nação, a aceitação das diferenças como garantidoras de harmonia social. Tornavam-se naturais pela educação, a desigualdade, a supremacia da cultura erudita e a ideia de que há também pessoas com falta de cultura e, neste grupo, quase sempre os pobres, os camponeses e os pretos.

Contrárias a essa teoria tradicional, outras teorias agem deslocando esse modo de pensar especialmente, a partir da década de 1960, o que resulta em uma “completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2003). O currículo, nessa perspectiva passa a ser revisitado, revisto na defesa de que os conteúdos devam abordar cultura, conceitos, valores, princípios que se pautam, entre outras coisas, também na diversidade étnica e

cultural do povo brasileiro. É nessa linhagem que passamos a ver o currículo como “território de disputa” (ARROYO, 2011) e compreender que a Congada assim como as demais manifestações da cultura afro-brasileira ou africana encontram obstáculos para sua inclusão no currículo, porque tais culturas não são consideradas importantes na ordem dominante.

Estreitamente conectadas aos movimentos sociais (como por exemplo o movimento negro) as teorias críticas e pós-críticas do currículo passam a demandar, com vigor, ações em prol do debate e de formulações de cunho político-legislativo que introduzam a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, como garantia de que assim cheguem também e sobretudo à sala de aula. A Lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas redes de ensino públicas e privadas do país é marco desse movimento.

Dessa frente autores como Antônio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006), Silva (1999) e Gomes (2006, 2008) nos dão elementos para propor uma relação entre Congada e currículo baseada em reflexões que aliam “conhecimento, verdade, poder e identidade”. Fazemos coro a estes pesquisadores críticos e pós-críticos que consideram que tal conjunto de conhecimentos e práticas (como pode ser compreendido o currículo) influi diretamente nos rumos da formação da própria sociedade (cabíveis aqui os movimentos gerais de manutenção e transformação). De modo sumário vemos o currículo pelo olhar de Goodson (1995), portanto, tal qual um artefato, uma invenção social e histórica, que revela prioridades sociopolíticas constituindo-se, nesses termos, como um processo social de preferências e privilégios.

É deste lugar que projetamos como questão a relação ou não relação entre a história e cultura africana e afro-brasileira e o currículo e que a vemos como uma questão socio histórica. Isso porque entendemos que a cronologia dos fatos e das legislações, tanto quanto o acervo de materiais da escola moderna brasileira (que tem em sua liturgia básica ecos de catolicismo e eurocentrismos), mostra que os saberes desses povos, de nós mesmos por sinal, estiveram por muito tempo à margem das salas de aula de modo deliberadamente intencional.

Segundo Carrijo (2020), tratar o currículo nessa perspectiva significa trazer “novos elementos, novos acontecimentos, novos heróis, novas vozes tingindo a história com os tons de outra verdade”.

Ocorre que vencida a batalha no campo das políticas (com reflexo direto no currículo) é que se iniciam as batalhas em sala de aula para tornar viva a letra da lei. Cotidianamente, isso implica desafiar todo um sistema e sua dinâmica para emplacar de modo legítimo e contundente o estudo sobre a cultura negra e suas manifestações, sobre as formas de exploração, sobre a distribuição do poder, sobre o racismo. Não é difícil escolher elementos da história de uma África e de um Brasil negros, uma vez que nosso dia a dia é preenchido de cultura africana e afro-brasileira, nos valores e princípios civilizatórios, nos sons, na musicalidade, na língua, na pele. Onde estariam então os empecilhos?

Para essa reflexão tomamos a Congada como manifestação cultural e religiosa de origem afro-brasileira que mescla cultos católicos e africanos (BRANDÃO, 1985) claramente apartada da escola. Em Catalão (Goiás) ela é importante evento cultural, religioso e econômico, mas é, contudo, desconhecida, em sentidos e em história, de grande parte dos jovens catalanos o que vemos nos que chegam à universidade e nos que encontramos nas escolas pelo estágio ou pela extensão. Deles encontramos como resposta silêncios e não saberes.

No limite, encontramos jovens congadeiros que não sabem nos explicar a Congada. Em Trabalho de Conclusão de Curso, Aguiar (2019) recupera a visão de um velho congadeiro que nos auxilia a entender esse desconhecimento. Ele explica que aquilo que o que se vê nas ruas é um “folclore” um “show”. Tudo isso nos aflorou a questão que sustenta a reflexão proposta no presente texto: por que a Congada não se torna, efetivamente, conteúdo de ensino (parte do currículo) numa cidade congadeira como Catalão, sobretudo após a homologação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que valorizam a história e cultura africana e afro-brasileira?

Desenvolvimento

Arelados a um referencial teórico que trata do currículo e da formação de professores problematizamos um corpus de dados empíricos constituído, entre 2015 e 2017, que agrupa as narrativas de quatro (4) professores, autodeclarados “congadeiros”, vinculados à Irmandade do Rosário de Catalão, Goiás. Para acessar tais narrativas realizamos entrevistas com roteiro semiestruturado que submetidas à análise de conteúdo (Bardin,

2011) fizeram emergir blocos temáticos guiados pelos seguintes aspectos: a) Fontes de conhecimento sobre a Congada; b) Memórias sobre a Congada nas trajetórias de escolarização; c) A Congada na atuação dos professores-congadeiros em sala de aula e d) As possibilidades e desafios para inclusão da Congada como conteúdo de ensino no currículo escolar.

Apresentaremos a seguir as reflexões fomentadas pelos blocos que contam com o amparo da literatura e ao final retomamos a questão central para evidenciar nossas considerações.

A congada de Catalão - Goiás

A Congada acontece em Catalão-GO desde 1879 tendo desde o início uma forte influência da Congada mineira. Ela é demonstração do modo como o catolicismo captou elementos da cultura negra (Hoonart, 1974) para manter seu domínio sobre a religiosidade dos brasileiros, o que explica sua relação estreiteza com os festejos em louvor a Nossa Senhora do Rosário.

Os ternos de Congada são elementos essenciais para compreensão das congadas e estão para estas como as escolas de samba estão para o carnaval e, de modo semelhante, têm como base sócio-organizacional as famílias. Nos ternos são guardados elementos da cultura africana e afro-brasileira transmitidos pela valorização da ancestralidade. Aguiar (2019) sinaliza que estes elementos (como rezas, benzimentos, cantações de pontos de Umbanda) não são vistos nas ruas durante a festa, mas são valiosos e presentes nas casas de Congada (em geral sedes dos ternos).

Em Catalão existem seis tipos de ternos. Há os ternos de Congo, cuja principal característica é a batida forte da caixa, acompanhada das sanfonas, do reco-reco e do chocalho. Estes ternos contam com uma ala denominada “guia” e duas fileiras laterais de dançadores, posicionadas uma de frente para outra e quando uma canta o verso a outra responde e vice-versa. Alguns ternos manifestam a influência indígena como é o caso dos do tipo Catupé Cacunda. No terno Penacho os participantes usam um cocar na cabeça, representando os índios africanos e suas cantorias, geralmente, formam um coral de lamentações e as coreografias têm passos cadenciados. Característicos de Goiás, os ternos do tipo Vilão se apresentam com as manguaras (espécie de bastão) enfeitadas com fitas coloridas e os integrantes, dispostos em duas fileiras, carregam facões de madeira que

utilizam para simbolizar a luta dos escravos. Segundo Brasileiro (2010), o Vilão traz em sua dança a memória de jovens escravizados que assaltavam as fazendas e engenhos levando animais domésticos e mantimentos. Já os ternos do tipo Moçambique utilizam instrumentos específicos: as gungas, as patangongas e as caixas que dão o ritmo do cancionero que rememora os tempos de escravidão. São os responsáveis pela condução do Reinado e da coroa de Nossa Senhora, símbolos máximos das Congadas. O terno Mariarte é o primeiro e único terno formado somente por mulheres em Catalão. Os ternos se reúnem em certos bairros da cidade. São organizados por membros de uma mesma família liderados pela figura do Capitão (posição, em geral, transmitida dentro da própria família). A tabela 1 apresenta mais informações sobre os ternos catalanos:

Tabela 1 – Ternos de Catalão

Tipo/localização	Capitão	Data da Fundação	Cores	Número de dançadores
Congo/Bairro Pio Gomes	Eder Cassio	1935	Branco e rosa com faixa vermelha	50
Congo/Bairro São Francisco	Reginaldo	1940	Branco e verde com faixa verde	80
Congo/Bairro Nossa Senhora de Fátima	Antônio Alves	1948	Azul e branco com faixa vermelha	60
Moçambique/Bairro Santo Antônio	Diogo	1951	Branco e rosa	100
Catupé Cacunda/Bairro Nossa Senhora de Fatima	Antônio Lucimário (Bigu)	1953	Amarelo e preto com faixa de fitas coloridas	400
Vilão I/Bairro São Francisco	Nain Abadio	1954	Rosa e preto com faixa azul	150
Congo/Bairro Mãe de Deus	Elzon Arruda	1961	Azul e branco com faixa vermelha	90
Catupé Cacunda/Bairro São José	Valdivino	1970	Azul e verde com faixa de fitas coloridas	280
Congo/Bairro São José	Antônio Serafim	1973	Vermelho e branco com faixa verde	55
Congo/Bairro das Américas	João Diniz	1975	Azul marinho com faixa vermelha	90

Congo/Bairro Nossa Senhora de Fatima	Carlos do Rosário	1975	Rosa e azul com faixa branca	100
Catupé Cacunda/Bairro Jardim Paulista	Leonardo Rosa	1986	Preto e branco com fitas coloridas	394
Congo/Bairro Setor Universitário	Durval Salviano	1989	Preto e azul claro com faixa vermelha	40
Moçambique/Bairro Nossa Senhora de Fátima	Antônio Carlos	1999	Branco e rosa	100
Congo/Bairro Santa Terezinha	Edson Correia	2003	Verde limão e azul com faixa branca	80
Vilão II/Bairro Nossa Senhora de Fátima	Eurípides	2003	Preto e laranja com faixa azul	150
Penacho/Bairro Pontal Norte	José Gercino (Didi)	2003	Lilás e Preto com faixa vermelha	82
Congo/Bairro Setor Universitário	Aldanice	2005	Laranja e Marrom	36
Catupé Cacunda/Bairro Ipanema	Saulo	2008	Prata e preto	60

Fonte: As autoras.

É desse universo das Congadas que localizamos 04 dançadores, que são também professores para os quais adotamos nomes associados à posição que ocupam no terno. São eles: Capitão, Moçambiqueiro, Sanfoneiro e Capitão Júnior. Faremos melhor essa apresentação porque nos inspiram os trabalhos das pesquisas do tipo (auto)biográfica (Delory, 2012) para a qual importa o conhecimento sobre os sujeitos, pessoas.

Capitão, 29 anos, é formado em Filosofia e professor vinculado à rede municipal de ensino. É congadeiro desde os sete anos de idade, quando entrou para o Catupé Nossa Senhora das Mercês, levado pela avó materna. Completou, em 2018, onze anos na função de “capitão”. Moçambiqueiro, 26 anos, é formado em Letras Português/Inglês e professor da rede privada. Começou a dançar aos três anos de idade, porque era uma tradição familiar vestir as crianças para a festa. Parou de “dançar congo” na adolescência, mas retornou, em

2012, a convite do capitão do terno em que dança até os dias atuais. Capitão Júnior, 24 anos, é graduado em Letras Português/Inglês, mestre em Estudos da Linguagem e é professor na Universidade Federal de Goiás. Começou a “dançar congo” porque era uma tradição da família. O terno em que dança foi fundado por seu avô. Sanfoneiro, 32 anos, é graduado em Musicoterapia, com pós-graduação na área da Educação Musical e Educação Especial e desenvolve, todo final de ano, na escola onde trabalha um projeto relacionando musicalidade e Congada. Prometeu “dançar o congo” para pagar uma promessa, o que só se realizou quando um amigo lhe chamou. Ademais, precisavam de um sanfoneiro.

Fontes de conhecimento sobre a congada

Capitão revela que tudo que sabia sobre a Congada lhe fora transmitido por antigos capitães ou pessoas da Irmandade, amigos ou parentes, admitindo que nos espaços congadeiros sempre há quem conte “*tais histórias*”.

Moçambiqueiro reforça nossa constatação sobre as fontes de conhecimento que mostra a centralidade da transmissão oral dizendo que aprendeu a partir “de conversas com pessoas que têm forte envolvimento dentro da Congada”. Depois assinala a importância do mestrado porque isso lhe possibilitou entrevistar congadeiros como Dona Benedita que foi a primeira bandeirinha. Ele conta que esta congadeira “apesar da memória muito lapsa, memória muito fraca, falou muitíssimas coisas importantes para o meu trabalho, então tirei daí, dessas pessoas e de alguns autores”. (Moçambiqueiro - CADERNO DE CAMPO, 2016).

Sanfoneiro também expõe a importância da transmissão oral e os rumos que utilizou para saber mais sobre a Congada ao dizer:

Eu procurei com os mais velhos do terno, li um pouco a respeito, sei que a festa veio de Minas Gerais pra cá, um senhor que trouxe pra pagar uma promessa, e sei de alguns fatos relacionados à igreja do Rosário que, na verdade, ela foi rebaixada pra capela do Rosário. Então tem várias histórias que procurei saber, os costumes, o porquê que se anda de costas em encruilhadas, então eu procurei saber e entender o que estava inserido no processo das congadas. (Sanfoneiro - CADERNO DE CAMPO, 2016)

As narrativas nos possibilitaram perceber que é pela transmissão oral estabelecida entre mais velhos e mais novos que a Congada se perpetua. Para nós, fica claro que esse expediente não deixa de ser considerado um processo de educação, mas é algo elaborado como um “treinamento” para a assistência a cerimônias e rituais ou para participação nestas cerimônias, o que consideramos com base no que coloca Brandão (1989). Algo que existe “fora do universo escolar”. Nesses termos o que enxergamos é que, assim posto como “coisa de família” ou “de congadeiro”, o conhecimento sobre as Congadas não é percebido

como “conhecimento poderoso” ou “conhecimento útil” e a explicação que encontramos confrontando essas narrativas com a leitura de Young (2007) é que isso ocorre porque os saberes trazidos pela transmissão oral, pelos mais velhos acerca das Congadas não são admitidos como um “conhecimento especializado”, na medida em que não são transmitidos na sala de aula, lugar de especialistas (YOUNG, 2007).

Essa compreensão fica mais plausível quando nas mesmas narrativas os entrevistados dizem sobre a importância e oportunidade diferencial das pesquisas na Universidade, seja em Trabalho de Conclusão de Curso, seja em Projetos de Pesquisa de Mestrado, como espaços cruciais para aprenderem sobre a Congada. Capitão Júnior e Moçambiqueiro, respectivamente, relataram assim suas experiências de aprendizagem sobre as Congadas na universidade. Capitão Junior conta que para sua dissertação pesquisou “a história da Congada, os fundamentos históricos” e que, tanto no trabalho de conclusão de curso como no mestrado, notou a escassez de trabalhos sobre a Congada de Catalão. Moçambiqueiro relata:

Tive a oportunidade na minha graduação... fiz graduação em Letras, pela Universidade Federal de Goiás, aqui em Catalão... e no meu Trabalho de Conclusão de Curso estudei a tradição e o espetáculo que há dentro da Congada de Catalão. Nesse estudo pude aprender um pouquinho. Já na pós-graduação busquei estudar mesmo o surgimento dessa festa, de onde surgiu, porque surgiu, e como surgiu. (Moçambiqueiro - CADERNO DE CAMPO, 2016)

É interessante observar que, embora soubessem da história da Congada pelas narrativas dos congadeiros mais velhos, tanto Moçambiqueiro como Capitão Júnior se dedicaram a pesquisá-la na Universidade, como se a legitimação desse conhecimento necessitasse da sua submissão aos moldes da academia, da ciência.

A leitura que fazemos é que essa escolha não é ocasional, mas sim carregada de intenção já que ao produzirem relatórios, trabalhos para congresso, comunicações, dissertações buscam alçar a Congada a um outro patamar que propicie para ela a legitimação como “conteúdo formal”. Também é caminho para fortalecimento de um outro olhar, menos estreito ou preconceituoso sobre a manifestação que atua sobre tudo que é aprendido fora da escola, na rua, em casa, ainda que para comunicarem um universo a outro (Congada e academia) optem quase sempre pela utilização de entrevistas, uma forma de também perpetuar a oralidade e os sujeitos, reconhecidos como seus ancestrais da Congada.

Até aqui vimos que o conhecimento dos professores-congadeiros advém inicialmente da tradição oral, relatos e histórias contadas pelos velhos congadeiros. Na academia ele vai ganhando a chancela de ser “poderoso e útil”, sobretudo, por se tornar objeto de pesquisa o que faz com que sejam mais bem elaborados o racismo, o preconceito e o desvalor que a Congada recebe de modo geral. Voltamos às narrativas tendo como intento saber dos professores congadeiros quais lembranças possuem do ensino de Congadas na escola básica?

Memórias sobre a congada nas trajetórias de escolarização

Sabemos, por Gomes (2002), o quanto a presença da cultura afro-brasileira é importante nas trajetórias escolares para o processo de construção da identidade negra. Os professores-congadeiros nos disseram sobre a não-presença da Congada no currículo escolar.

Sanfoneiro mostrou, em sua perspectiva, que a Congada era mais um tema articulado com a parte musical-cultural (tema mais alinhado à sua área) contando que quando criança não tinha muito incentivo para saber sobre ela “nem mesmo na parte musical” o que também percebeu no período da graduação.

Moçambiqueiro manifesta a percepção da ausência não só da Congada como também de outros temas de matriz africana e é quando utiliza o termo “*alguma coisa*” que vemos isso. Ele diz:

Olha, para te falar a verdade eu não tenho recordação disso, se não tinha ou se tinha, eu acho que tinha às vezes. Podia acontecer de ter uma confraternização, ter um samba que refere a essa cultura afro, mas assim, propriamente, às vezes... eu acho que não lembro se também quando eu fazia ensino médio tinha alguma coisa, algumas coisas relativas à Congada, mas eu não me recordo sabe eu penso que assim, naquela época que eu estudava era muito pouco, muito pouco falado, muito pouco inserido na escola. (Moçambiqueiro - CADERNO DE CAMPO, 2016)

Capitão Júnior, assim como Moçambiqueiro, expõe a ausência desse conteúdo ao relatar que “em nenhum momento, desde os tempos que estudava na escola regular, nunca teve nada sobre isso”. Quando consegue se lembrar de alguma atividade relacionada a temas africanos ou afro-brasileiros, ele indica como data o 20 de novembro e não o mês de outubro, como poderia se esperar pela grandiosidade da Congada em Catalão. Ele relata:

Meu tempo de escola, a única data que celebrávamos era o 20 de novembro, mas muito superficial que era o dia da consciência negra, que era assim algumas apresentações, algum momento da importância de sermos conscientes em relação ao racismo, algo mais superficial somente nesta data. (Capitão Júnior - CADERNO DE CAMPO, 2016)

As narrativas são reveladoras da não inclusão da Congada nas trajetórias escolares dos entrevistados. Para nós revelam mais ainda, que o esquecimento é estratégia que oculta a intenção da mostra-esconde comum aos temas de matriz africana, negra. O não registro nos parece ação direcionada já que registrar é um meio para inscrever algo, garantir existência. Neste sentido nossa análise é a de que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadoras das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20).

Outra análise que depreende das narrativas é de que também quando a Congada é apresentada de forma distorcida ou estereotipada, ou seja, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (GOMES, 2002) há um reforço no sentido do não lugar dela no currículo. Vimos a ideia de que Congada dos tempos de escola era compreendida como “coisa de preto” e é Munanga (2009) nos ajuda a compreender os reflexos dessa leitura quando diz que associar interpretações pejorativas à identidade negra ou à negritude expressa tentativas de aniquilar a cultura africana (e afro-brasileira) ou mesmo de considerá-las inexistentes.

As respostas dos professores-congadeiros evidenciam, portanto, não só a ausência, mas a desvalorização de uma cultura particularmente importante para a cidade de Catalão. Seja pelo volume de pessoas que conservam a tradição, seja pela relevância histórica para a comunidade, ou até mesmo pelo fator econômico que movimenta cidade. O que por si só já levaria a Congada a ser incluída no cotidiano escolar, não como folclore, mas como elemento histórico-cultural. Neste ponto cabe lembrar que Catalão é expoente de um Goiás descrito por Chaul (2010) como conservador e oligarca para o qual foi preciso explorar a ideia de decadência para produzir a ideia de progresso.

Chegamos ao tempo presente onde nossos entrevistados são além de congadeiros, professores e lhes perguntamos: Como inserem a Congada como conteúdo em suas salas de aula?

A congada na atuação dos professores-congadeiros em sala de aula

Dialogamos com os professores-congadeiros sobre o que fazem em sua prática docente para incluir a Congada no currículo escolar. Gomes (2002) afirma a importância da escola para a formação do sujeito negro, pois tanto a escola quanto a sociedade

emitem/formam opiniões sobre o corpo negro, sobre a cultura negra. E tais questões precisam ser tratadas de forma positiva.

Capitão disse que se vê na posição de levar essa manifestação cultural a outras gerações. Reverbera a fala de Arroyo (2011, p. 37): “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos a rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados”. Relata que abre o currículo usando a música, pois acredita que as crianças aprendem brincando e assim gostam do que é ensinado.

Contudo, expressa que evita cantar músicas que se referem à religião, pois há alunos que pertencem a religiões para as quais a Congada não é bem-vinda ou mesmo respeitada. Ele acredita que já é algo importante poder se apresentar como capitão de terno e, por ser capitão, “introduzir músicas e as crianças conseguem acompanhar”. Relata que tenta trabalhar com a Congada introduzindo “não o batido por meio de instrumentos, mas através das palmas uma, uma, um processo rítmico relacionado ao bater das caixas da Congada”. Justifica que na escola não há instrumentos e percebe uma rejeição aos instrumentos “de batuque”.

A percepção de que há pouca vontade ou até mesmo censura da escola em relação à Congada se evidencia, quando Capitão demonstra sua preocupação com o momento adequado para tratar o tema da Congada. Conta que faz uma seleção de momentos que privilegiam o tratamento da Congada, inclusive na “musicalização também, através dos versos que eu insiro nos momentos de oração, nos momentos assim, nas minhas aulas mesmo, estando em sala de aula ou não”.

Moçambiqueiro nos revela que o fato de ser professor de Língua Portuguesa contribui para a inclusão do tema da Congada na sala de aula, pois os textos são “um território de usos mais possíveis e menos angustiantes”. Apesar disso, ele assume dificuldade em trazer a temática da Congada para a sala de aula, diz que não encontra tranquilidade pelo fato de a Congada estar vinculada a temas voltados à questão do negro, como o racismo, por exemplo. Em suas palavras “às vezes, quando surge um assunto sobre consciência negra, sobre racismo, sobre a África, às vezes, eu insiro um pouco do comentário sobre a Congada”.

Sanfoneiro é o único que revela nas narrativas realizar uma ação mais planejada e menos escamoteada. Ele reproduz, na escola, um terno de congo e tenta explicar ao

alunado que ele é uma “*forma cultural*” e pautar a corporeidade negra que é para ele “pouco permitida”. Uma construção necessária, pois os objetivos padronizantes e embranquecedores da escola impõem padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e de estética (GOMES, 2002).

O trabalho de Sanfoneiro propõe um tratamento mais problematizado da Congada e parece sofrer um pouco mais de resistência. Surgem questões de ordem religiosa. Ele conta que tem “alunos que infelizmente não gostam de participar ou alunos que ficam doidos pra participar, mas os pais proíbem por questões religiosas” e destaca o quão complexo é trazer a Congada e, a partir dela, a cultura afro-brasileira, para o meio escolar, pois as famílias se manifestam de várias formas. Um exemplo dessa complexidade é exposto quando ele cita uma carta “*muito bem redigida*” por um pai pela qual este dizia não acreditar na Congada como cultura sustentando que dela participava apenas da “parte política” o que lhe parecia verdade pois de fato a figura deste pai constava nas fotos dos jornais impressos da época. Pelo olhar deste entrevistado a Congada é aceita como uma “*questão política*” necessária. Não religiosa e, menos ainda, cultural. O professor diz que tenta discutir essa “*questão política*” na escola. A carta desse pai demonstra o sentimento da sociedade que “engole” a Congada pelo valor político que dá ou tira votos, pelo valor econômico que traz dinheiro para a cidade e para a Igreja. Mas não pelo valor cultural, pelo valor da tradição, pelo valor histórico. Na verdade, esse pai está dizendo que se submete ao espetáculo, mas receia que a Congada revele sua verdadeira face: o da rejeição à dominação do cativo pelos escravizados e/ou ainda mais o oculto das religiões de matriz africana que, pelo sincretismo religioso, está presente na Congada.

A complexidade da relação da Congada com a sala de aula, para Sanfoneiro, se dá porque ele observa comportamentos e atitudes diversas dos pais. Tomado de entusiasmo, ele descreve as metodologias utilizadas para trabalhar o tema, iniciando segundo ele “*a partir do que percebe no aluno*” e explica “o que eu mais faço lá, quando a gente faz, é misturar um pouco de congo com o vilão, que é mais fácil pros meninos pegarem”.

As narrativas dos professores-congadeiros nos levam a perceber que, de alguma forma, procuram tratar da Congada na sala de aula, mas o fazem de modo melindroso, reflexo de insegurança e receio. Evidenciam que alguns alunos não se sentem à vontade quando se fala sobre Congada, principalmente, se o assunto envereda para reflexões

sociológicas ou que envolvam a religiosidade. Evitam fazer abordagens abertas sobre o tema para não criarem constrangimento, para não sofrerem retaliações ou embaraços com os pais, responsáveis e com a própria escola. No limite de suas possibilidades, tentam realizar algumas atividades porque sabem que a ausência do diálogo sobre a Congada, tanto quanto a ausência da própria Congada na escola, repercute o silenciamento de uma manifestação de origem afro-brasileira. Da negritude. Da história e do negro.

Considerações finais

Considerando que os professores-congadeiros que colaboraram para a construção desse texto cursaram o Ensino Médio, com a Lei 10.639/03 já vigente, e que, mesmo assim, quase não tiveram contato com nenhum conteúdo escolar que envolvesse cultura afro-brasileira, a não ser o raro momento que se recordam dos dias da consciência negra, pode-se afirmar que a verdadeira inclusão da temática nos currículos escolares ainda é uma esperança a se concretizar.

Enquanto professor, Capitão Júnior revela nunca ter considerado verdadeiramente a possibilidade de a Congada ser tema de aula na escola, apesar de ser congadeiro desde criança. Na verdade, ele assume que não é comum ou fácil para ele pensar nessa questão. Acredita que a Congada pode vir a fazer parte do currículo, desde que isso se concretize em objeto de formação docente. Para ele é preciso “fazer alguma proposta para o secretário de educação como: um capitão e professor desenvolver projetos relacionados à Congada na escola, principalmente na rede municipal”. Ele menciona a urgência que gostaria de ver incluída, de fato, no currículo a Congada: “e tem que ser para a próxima festa”, mas adverte para que essa inclusão “não seja tratada apenas superficialmente e, como consequência, os alunos nem se recordem do que foi aplicado sobre cultura africana ou afro-brasileira”.

Moçambiqueiro também afirma ser preciso contar com maior apoio das equipes de gestão escolar, o que nos pareceu a externalização do sentimento de isolamento, de clandestinidade com o qual os professores-congadeiros enxergam suas práticas. Para ele, o caminho seria “apresentar para os professores, diretores, fazer como se fosse uma palestra um simpósio um colóquio que levasse e fizesse lá um dia de auditório e expusesse mesmo como que é essa congada”.

Propostas que se alinham ao que sugere Gomes (2003) ao enfatizar que há que se inserir nos cursos de formação de professores e nas atividades de formação continuada

disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação numa perspectiva antropológica. Os professores-congadeiros reclamam a ausência daquilo que já está posto em forma de lei, como nos relembra Gomes (2011): desde 2003, é obrigatório que os cursos de pedagogia, as licenciaturas, os governos municipais, estaduais e federal se responsabilizem “pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial”.

A ausência do tema Congada nas salas de aula escancara a realidade de que os governos e “lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e outras questões”, o que colabora para que não só o tema da Congada, mas também de outros saberes “políticos, identitários, estéticos”, relacionados à diversidade étnico-racial, continuem ausentes nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais (Gomes, 2011).

No seio da Congada, nosso objeto nesse texto, há um grupo oportuno para nos ajudar a pensar estas questões: os congadeiros que são também professores. Avaliamos que no trânsito entre os espaços educativos e Congada se somam experiências que podem contribuir para aproximar uns dos outros ou ao menos explicitar as dificuldades desse processo.

Motivadas por Gomes (2002) que nos impele a ampliar o debate sobre a questão racial na educação, e cientes de que isso leva à compreensão de sua relação com o universo simbólico, exigindo a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que venha a incluir e incorporar os processos educativos não-escolares, afirmamos que a Congada e os demais saberes que envolvem a história africana e a cultura afro-brasileira, devem ser tomados e explorados nos currículos escolares.

E nos alinhando a Gomes (2011) e Santos (2004) entendemos que essa inclusão deve se dar na perspectiva de um currículo que considere “a construção de uma pedagogia das ausências e das emergências” (Gomes, 2011) baseada na sociologia das ausências e das emergências de Boaventura Sousa Santos (2004).

Esse é o currículo ideal para que a Congada se efetive como conteúdo e práticas nas salas de aula: um currículo cujo caminho reconhece as ausências e elege as emergências. Isso para Gomes (2011) consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo

principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre esses saberes em presença. O que equivale dizer que não basta dar visibilidade, mas garantir o caráter emancipatório do currículo, em contraposição, à linearidade, conservadorismo e homogeneização que o permeiam.

Implementar esse currículo constitui um enorme desafio sobretudo nos tempos atuais em que vivemos um desmonte nas políticas educacionais que se embasavam nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Justamente, quando ainda precisamos fortalecer os processos de descolonização iniciados nas décadas anteriores. O desafio se torna maior, as possibilidades parecem se extinguir, mas aos professores-congadeiros e a todos os outros que visam a uma educação antirracista, é momento de se firmar e continuar buscando algo que vem sendo defendido por Gomes (2011) e que é a mudança de práticas e a descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros.

Entendemos as dificuldades dos professores que entrevistamos, entretanto, amparadas por Gomes (2011) também afirmamos não haver “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

Por isso, conhecer a historicidade da população negra e levar para a sala de aula a cultura local e as manifestações populares da cidade de Catalão, deve ser o horizonte, o farol, a iniciativa de todo professor catalano, congadeiro ou não, para que a Congada se torne objeto de ensino no currículo escolar, uma forma de preservar e perpetuar a tradição.

As narrativas dos professores-congadeiros revelam que, se por um lado a Congada é compreendida como uma manifestação cultural rica e plenamente passível de ser tomada como conteúdo de ensino, por outro lado recebe as marcas de um sistema educacional que deliberadamente permite que ela seja tratada como “coisa de preto” ou negligenciada como conteúdo de ensino. Frente a este quadro, os professores-congadeiros avaliam que os anos na Congada e todo o conhecimento que possuem não são suficientes para legitimar essa manifestação no grau de importância que poderia e deveria ter.

A crítica a essa situação, que é crítica à teoria tradicional do currículo se apresenta nas narrativas dos professores-congadeiros, porquanto consagram o valor da Congada e o valor de seu conhecimento como expressão da luta por uma sociedade mais igualitária, democrática, portanto, menos racista. Por este caminho é que desconstruem a noção

historicamente construída da “festa do santo preto” como desvalor e iniciam estratégias para mostrá-la bonita, rica, múltipla, viva. E é essa visão, mais crítica, que se acentua na academia. É, sobretudo, pelo ato de pesquisar, que experiências, vivências e práticas de pessoas e histórias concretas confluem no sentido de entronizar a Congada como conteúdo de ensino.

As narrativas revelam que a escola ainda silencia, se omite, deixa de tomar o enfrentamento da questão étnico-racial como pauta, agenda contínua. O enfrentamento sem o suporte de um currículo organizado em premissas que valorizem de fato todas as culturas, pode ser para qualquer professor, mas sobretudo para o professor-congadeiro um fator complicador.

A ausência de iniciativas de coordenadores, gestores, secretários de educação, reforçada nas narrativas, justifica o fato de haver de modo crescente a busca pela legitimação da Congada como objeto de pesquisa, por parte dos congadeiros que se alçam à condição de pesquisadores, ao menos no âmbito da academia. É como pesquisadores sobre a Congada, que eles vão aos poucos se sentindo mais seguros para inseri-la na sala de aula, aproveitando que a universidade pública se mostra locus disponível e interessado ao e pelo tema. Mas é pouco. À medida que nem todos os congadeiros seguem o caminho da academia; à medida que a obrigatoriedade de ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileiro colocada pelas Leis 10639/03 e 11.645/08 não foi capaz de efetivar ações de formação docente inicial ou mesmo continuada. É pouco, considerando que em 2019, essas legislações perderam força diante do desmonte na educação promovido pelo governo eleito por parte povo brasileiro. É muito pouco que apenas os professores-congadeiros e outros poucos sejam os únicos dedicados ao tema. É pouquíssimo, porque continuarão altos os muros da escola para a entrada da Congada nas salas de aula.

Referências

- AGUIAR, Marcela Maria. **Narrativas de um velho congadeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011 2ª edição Petrópolis, RJ
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A festa do santo do preto**. Goiânia: Ed. UFG, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

_____. DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: **Ministério da Educação e Cultura**, 2004.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Sobre a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASILEIRO, Jeremias. **Cultura afro-brasileira na escola. O congado em sala de aula**. Uberlândia: Ed. Aline, 2009.

CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate Carrijo. **Torna-te! O processo de Subjetivação das Juventudes Negras a partir de suas Trajetórias Escolares**. Orientador: Profa. Juliana Pereira Araújo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

CHAUL, Nars Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Ed. da UFG, 2010.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. **As Raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do Rosário**. Curitiba: Appris, 2012.

DELORY, Cristine Momberger. **A condição biográfica, ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: Ed. Edufrn, 2012.

DURKHEIM, Emile. A Educação Como Processo Socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (org.) **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. In: M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

COMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista de Educação Brasileira**, [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: **Secretaria de Educação Básica**, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOORNAERT, Eduardo. **Formação do catolicismo 1550-1800**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MANOEL, Daniane Moreira. **Congadas: leituras e possibilidades educativas a partir das narrativas de professores congadeiros de Catalão-GO**. 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: **Secretaria de Educação Básica**, 2008.

PEREIRA, Márcia Moreira & Maurício Silva. O Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e Desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>

Sobre as autoras

Juliana Pereira Araújo

Pedagoga, Mestra em Engenharia de Produção e Doutora em Educação. Atua na formação de professores desde 2007 com particular interesse a temas relativos a Didática, Sociologia da educação e a relação entre Educação e Cultura. Desde 2013 é professora na Universidade Federal de Goiás-

Regional (tornada Universidade Federal de Catalão em 2020) onde orienta pesquisas no Programa de Pós Graduação em Educação. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7705-028X>
E-mail: juliana.barrado@gmail.com

Daniane Moreira Manoel

Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6556-0509> E-mail: daniane.moreira@hotmail.com

Valéria Landa Alfaiate Carrijo

Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Araguari (1991) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2006); Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (1999); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (2020). Professora e Gestora Escolar na Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Pesquisa: Juventudes; Juventudes Negras; Identidade; Subjetivação; Ensino Médio; Educação; Diversidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1423-0977> E-mail: vallanda2@yahoo.com.br

Recebido em: 15/01/2020

Aprovado em: 31/03/2020