



***EXPERIÊNCIAS CONGADEIRAS: A DECOLONIALIDADE COMO  
ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PESQUISA EM LAMBARI/ MG***

***EXPERIENCIAS CONGADEIRAS: LA DECOLONIALIDAD COMO  
ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN EN  
LAMBARI / MG***

***CONGADA'S EXPERIENCES: DECOLONIALITY AS THEORETICAL-  
METHODODOLOGICAL STRATEGY OF RESEARCH IN LAMBARI / MG***



*Aline Guerra da Costa<sup>1</sup>*

*Fabio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>2</sup>*

**RESUMO**

Como pesquisar identidades e subjetividades de pessoas cujo ambiente social a/o pesquisadora/or não faz parte? Este trabalho tem por objetivo demonstrar quais os caminhos metodológicos adotados em uma pesquisa qualitativa sobre a Congada de Lambari/MG e a formação das identidades, diferenças e saberes das/os integrantes da festa. A Congada é uma manifestação cultural e religiosa negra por meio da qual as/os participantes entoam versos que louvam santos católicos, falam da experiência do cativo e da luta por liberdade. Ao questionar as relações de poder envolvidas na Congada, assim como na comunicação entre pesquisadores e depoentes, foi necessário buscar metodologias que se adequassem às especificidades da pesquisa. A partir das “experiências congadeiras” foi possível pôr em suspeição o lugar habitual de pesquisadora/or que define o que é conhecimento válido ou não e exercer uma estratégia decolonial de borrar as fronteiras e expandir as possibilidades de outros saberes tão válidos quanto potentes.

<sup>1</sup> Professora de História da Rede Estadual de Minas Gerais e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

<sup>2</sup> Professor associado II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias pós-críticas. Pedagogia Cultural. Experiência. Congada.

### RESUMEN

¿Cómo buscar identidades y subjetividades de personas de cuyo entorno social no forma parte el investigador? Este trabajo tiene como objetivo demostrar los caminos metodológicos adoptados en una investigación cualitativa sobre la Congada de Lambari / MG y la formación de las identidades y conocimientos de los participantes de la fiesta. Congada es una manifestación cultural y religiosa negra con lo cual los participantes cantan versos que alaban a los santos católicos, hablan sobre la experiencia de la esclavitud y la lucha por libertad. Al cuestionar las relaciones de poder involucradas en la Congada, fue necesario buscar metodologías que se adecuaran a las especificidades de la investigación. A partir de las “experiencias congadeiras” se pudo sospechar el lugar habitual del investigador que define qué es conocimiento válido y qué no, y ejercitar una estrategia decolonial de desdibujar las fronteras y ampliar las posibilidades de otros conocimientos tan válidos como poderosos.

**PALABRAS-CLAVE:** Metodologías poscríticas. Pedagogía cultural. Experiencia. Congada.

### ABSTRACT

How to search for identities and subjectivities of people whose social environment the researcher is not part of? This work aims to demonstrate the methodological paths adopted in a qualitative research on the Congada of Lambari / MG and the formation of the identities and knowledge of the festival’s participants. Congada is a black cultural and religious manifestation through which the participants chant verses that praise Catholic saints, speak about the experience of slavery and the struggle for freedom. When questioning the power relations involved in Congada, it was necessary to seek methodologies that suited the specificities of the research. From the “Congada’s experiences” it was possible to suspect the usual place of researcher who defines what is valid knowledge and what is not, and to exercise a decolonial strategy of blurring the borders and expanding the possibilities of other knowledge as valid as it is powerful.

**KEYWORDS:** Post-critical methodologies. Cultural Pedagogy. Experience. Congada.

\* \* \*

*E quando nós falamos  
temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas  
nem bem-vindas  
mas quando estamos em silêncio  
nós ainda temos medo.  
então é melhor falar  
tendo em mente que  
não éramos supostas sobreviver.  
Audre Lorde*

## Introdução

“Congada não é macumba”<sup>3</sup>! Ouvimos essa frase de uma liderança jovem da Congada de Lambari (MG) durante uma das entrevistas para a pesquisa de Mestrado “Pedagogias da Congada no contexto da produção de identidades, diferenças, territórios e saberes em Lambari/MG” (COSTA, 2020)<sup>4</sup>. O impulso imediato foi combater aquela frase e questionar o jovem congadeiro. Outro movimento, entretanto, conteve nosso ímpeto e nos fez pensar: por que será que um rapaz negro, da periferia de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, ao dar seu depoimento sobre a prática cultural que ama e participa desde a infância, faz questão de negar sua proximidade com as religiões afro-brasileiras?

O objetivo central deste artigo não é responder tal indagação, mas demonstrar os caminhos metodológicos percorridos ao longo da referida pesquisa após a miríade de questionamentos provocados pela inquietante afirmação. A aparente incongruência de seu discurso nos fez, em primeiro lugar, retroceder e pôr em suspeição nossos pensamentos e convicções a respeito, especialmente por saber que havia o risco considerável de cair na armadilha de ocupar o lugar hierarquizado e colonizador de pesquisador/a que “sabe” e que prescreve quais enunciados são legítimos ou corretos.

---

<sup>3</sup> Segundo Luiz Rufino e Rafael Haddock-Lobo, a palavra macumba vem muito provavelmente do quicongo (uma das línguas faladas por determinadas parcelas do povo banto) e quer dizer reunião (ma) de poetas africanos que encantam com a palavra (kumba). In: Dossiê Filosofia e Macumba – Apresentação. Revista Cult. Ano 23. Fevereiro de 2020. Edição 254. Para além das acepções preconceituosas e estereotipadas do termo, a palavra macumba está ligada ora ao nome de um instrumento (espécie de reco-reco de duas varetas), ora a reunião de pessoas com a capacidade de estabelecer a comunicação entre o mundo dos vivos e dos mortos. O significado corrente, que acrescenta um juízo de valor, negativo, à macumba faz parte de uma produção de consenso forjada ao longo do século XX com o objetivo evidente de expurgar, eliminar e extirpar as percepções do sagrado afro-brasileiras do heterogêneo tecido sócio-religioso brasileiro. Segundo o historiador Luiz Antônio Simas, a etimologia das línguas banto é ampla e complexa permitindo que palavras tenham diferentes significados se traduzidas como sendo originadas do quicongo, do umbundo, do quimbundo ou do quicoco. Desse modo, afirma que não há dúvidas que macumba era um instrumento musical e quem o tocava era chamado de macumbeiro. Esse não é, entretanto, o único significado possível. O historiador arrisca uma definição: “Macumbeiro: definição de caráter brincante e político que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão ‘macumba’ vem muito provavelmente do quicongo *kumba*, ‘feiticeiro’. *Kumba* também designa os encantadores das palavras, poetas. Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência e ‘descacetamento’ urgente pela radicalidade do encanto, em meio às doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte.” In: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/02/macumba-por-luiz-antonio-simas/> (Acesso em 27/03/2020)

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/handle/1/41357>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

A escolha por esta atitude se dá em função de um posicionamento político e epistemológico que tem como base o referencial pós-estruturalista que questiona os determinismos e essencialismos próprios do sujeito iluminista e do ideal de ciência por ele engendrado:

[...] uma perspectiva pós-estruturalista possibilita, a meu ver, a reversibilidade de posições, decisões, escolhas, inclusive teórico-metodológicas. Trabalha com a diferença, mas entendendo que a diferença é mutável e discursiva, ou seja, jamais será dada ou apreensível. Enfatiza-se, em tal perspectiva, que é a abertura da linguagem que permite a luta política, contribuindo para problematizar a dependência de fundamentos científicos/ universais previamente estabelecidos. (...) Em vez de identidades fixas, dicotomias e projeções de sentidos para a prática curricular, julgo mais pertinente participar do jogo, do campo político, em que múltiplos sentidos são disputados em processos ambivalentes e incessantes dos atos de poder e de luta pela hegemonização discursiva (RIBEIRO, 2016, p.556).

Essa luta por hegemonização discursiva se mostrou presente em todos os momentos da pesquisa e, diante dos jogos de saber/poder presentes nas entrevistas, enquanto pesquisadores e sujeitos não-congadeiros, forasteiros daquele território, percebemos o quanto era necessário ouvir e aprender. O universo congadeiro, entretanto, não ensina de modo linear nem segundo as normas e formatos acadêmicos. Segundo um ditado africano, nas sociedades mais tradicionais daquele continente (bem como nas culturas que delas provêm, como é o caso da Congada), o aprendizado só acontece “de boca perfumada a ouvido dócil e limpo” (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 211). Desse modo, tornou-se necessário nos aproximarmos de nosso objeto e dos sujeitos da pesquisa buscando caminhos diferentes daqueles pré-determinados pela experiência acadêmica.

Antes de explicitarmos a construção das novas rotas epistemológicas por nós percorridas em função das exigências do campo, cumpre-nos contextualizar o lócus da pesquisa, a dizer a Congada de Lambari.

### **Pedagogias da Congada: as disputas da identidade e da diferença**

A Congada é uma manifestação cultural e religiosa negra por meio da qual as/os participantes (conhecidos como congadeiras/os ou dançantes) entoam versos que louvam santos católicos (negros ou protetores dos negros), falam da experiência do cativo e da luta por liberdade. Está presente em diversos estados do país, em especial São Paulo, Minas Gerais e Goiás e ocorre em diferentes datas dependendo da região. De

um modo geral, os participantes são, em sua maioria, negros e moradores dos bairros menos abastados das cidades. Apesar da festa ocorrer apenas por alguns dias, sua preparação (confeção das roupas, organização do evento, ensaios) demanda o envolvimento das/os congadeiras/os ao longo de todo o ano.

A Congada de Lambari ocorre próximo ao dia 13 de maio, uma referência à abolição da escravidão. Antes disso, ocorrem dois rituais presentes nas Congadas de inúmeros lugares: a Exaltação à Santa Cruz e a Subida do Mastro. Os mastros levantados em Lambari são quatro e suas bandeiras louvam São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário. Na madrugada de 12 para 13 de maio, há o ritual da Alvorada quando um dos ternos – nome dado aos grupos participantes – caminha com seus tambores até o Cruzeiro da cidade, simbolizando o anúncio da libertação dos escravizados e dando início aos festejos daquele ano.

Atualmente há, em Lambari, sete ternos de Congada (Estrela Cadente, Rainha das Águas, Flor de Maio, Treze de Maio, São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Garça Branca) e um de Moçambique<sup>5</sup> (Companhia Folclórica Moçambique Santo Antônio de Categeró). O número de participantes da festa é variável, visto que a cada ano entram e saem dançantes. Os ternos têm de 10 a 80 pessoas e saem de bairros simples da cidade, a dizer: Vila Brasil, Vila Nova e Campinho<sup>6</sup>.

Importante pontuar que a Congada foi, em seus começos, uma manifestação religiosa e cultural criada por pessoas escravizadas, sequestradas de suas terras, de suas vidas em África e trazidas para o Brasil, lançadas ao trabalho compulsório. Tratou-se de uma experiência de reinvenção, reatamento de laços identitários destruídos e da (re)criação de redes de solidariedade dentro da realidade desumana da escravidão. Como reedição dos cortejos reais presentes frequentemente nos reinos africanos por

---

<sup>5</sup> Assim como a Congada, o Moçambique também é um grupo festivo de dançantes que louva santos católicos, mas há algumas diferenças primordiais entre eles. No Moçambique, há um predomínio de instrumentos de percussão (surdos e caixas) e é comum que os dançantes utilizem guizos ou gungas (tipo de chocalho) amarrados aos tornozelos que marcam o ritmo (em Lambari, o grupo não utiliza tais guizos). Os dançantes fazem coreografias bem marcadas e utilizam bengalas que, de forma sincronizada, batem umas nas outras. Segundo Anderson do Carmo, capitão do Moçambique de Lambari, o canto Moçambiqueiro “é bem mais chorado, como se fosse uma lamentação”. Ao estabelecer a diferença entre Congada e Moçambique, Lívia Monteiro (MONTEIRO, 2016, p. 61) afirma que “as músicas entoadas e cantadas pela Congada são leves como o soar da sanfona [...]. No Moçambique, como são apenas instrumentos de percussão, a perfeição rítmica entre caixa, guizo, bengalas, passos e vozes faz um efeito vibrante que ecoa por toda a cidade e transmite os sons das memórias da escravidão e da liberdade celebrados no tempo presente”. (COSTA; REIS; RIBEIRO, 2021)

<sup>6</sup> Bairros de Lambari que abrangem território correspondente à ocupação de famílias negras desde o século XIX pelos indícios a serem aprofundados ainda por pesquisas futuras.

volta dos séculos XV (MELLO E SOUZA, 2002), a Congada modificou seus significados ao longo do tempo, mas manteve seu papel enquanto espaço educativo e lugar de produção de subjetividades e fortalecimento de identidades.

Na referida pesquisa (COSTA, 2020), adotamos a perspectiva da Congada enquanto pedagogia cultural, assumindo que:

[...] a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc. (STEINBERG apud ANDRADE, 2015, p.10).

O conceito de Pedagogias Culturais está intimamente ligado à perspectiva teórica dos Estudos Culturais, iniciados na década de 1960, na Inglaterra, por autores como Raymond Williams, Richard Hoggart e E.P. Thompson. Tais autores questionavam a ideia elitista de que cultura seria representada apenas pelas “grandes obras”. Williams, por exemplo, defendia que cultura é “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer grupamento humano” (SILVA, 2017, p. 131).

Entre as décadas de 1970 e 1980, os autores deste campo de investigação adotavam as reflexões tanto de autores marxistas como Althusser e Gramsci, tendo como categorias analíticas centrais, a ideologia e hegemonia, assim como pensadores como Foucault e Derrida focando nas categorias discurso e representação. Segundo Tomaz Tadeu Silva (2017), “os Estudos Culturais ganharam diferentes perspectivas desde as mais ligadas ao marxismo àquelas mais afeitas ao pós-estruturalismo foucaultiano, passando por investigações centradas nas questões de gênero, de raça e/ou de sexualidade” (p.132).

Na trajetória de produção do conceito de Pedagogias Culturais ocorre a mesma diversidade no espectro teórico, tendo como grandes expoentes dessa investigação nomes como Elizabeth Ellsworth, Henry Giroux, David Trend, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe. No Brasil, o conceito foi apresentado pela primeira vez em 1997 no IV Seminário Internacional de Reestruturação Curricular - Identidade Social e a Construção do Conhecimento, ocorrido em Porto Alegre, em 1997, tendo a presença de Shirley

Steinberg, que sustentou a tese de que os ambientes pedagógicos são múltiplos e ultrapassam os limites do espaço escolar<sup>7</sup> (ANDRADE; COSTA, 2015).

No presente trabalho, assumimos a Congada enquanto pedagogia cultural que produz e fortalece focos de (re)existência no interior das relações de poder hegemônicas. Para além dos aprendizados práticos relacionados aos instrumentos, cantos e danças, as Pedagogias da Congada ensinam a história daqueles/as que resistiram (e resistem) a um longo processo histórico (mais de 350 anos de escravidão) que reiteradamente tentou aniquilar (seja material ou simbolicamente) aqueles/as que foram escravizados/as e seus descendentes, bem como suas formas de viver, seus saberes e fazeres.

Tal projeto (também ele pedagógico) de apagamento de uma parcela significativa de nossa cultura nos impede de conhecer a pluralidade de nossa história, pois nos impele a observá-la sempre com os olhos do colonizador. Mesmo quando a ciência busca conhecer as culturas “periféricas”, “populares” (as aspas se devem ao fato desses adjetivos serem também eles colonizantes), em geral, utiliza-se métodos, perspectivas e literaturas coloniais, a dizer, de origem europeia. Vale salientar que não pretendemos negar a produção acadêmica de autoras/es europeias/eus, mas de retirar sua centralidade, seu estatuto de discurso universal. Trata-se de criar um “terceiro espaço” (BHABHA, 1996), cujas matrizes que o formaram já não podem mais ser percebidas; é permitir que a ciência fale também a língua dos povos historicamente silenciados e promova a ginga do cruzo:

O cruzo é a arte da rasura, das desautorizações, das transgressões necessárias, da resiliência, das possibilidades, das reinvenções e transformações [...]. A encruzilhada, símbolo pluriversal, atravessa todo e qualquer conhecimento que se reivindica como único. Os saberes, nas mais diferentes formas, aos se cruzarem, ressaltam as zonas fronteiriças, tempos/espacos de encontros e atravessamentos interculturais que destacam saberes múltiplos e tão vastos e inacabados quanto as experiências humanas. (RUFINO, 2019, p.86)

Em busca desse lugar de fronteira, percebemos que, enquanto pesquisadoras/es, precisaríamos “ouvir” o que a Congada teria a nos ensinar. Para tanto, vislumbramos

<sup>7</sup> Sobre o conceito de Pedagogias Culturais, ver COSTA; REIS, 2020 e ANDRADE; COSTA, 2015.

que os caminhos metodológicos escolhidos (entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de bordo) seriam importantes, mas não suficientes.

### **“Sofrer” a experiência e “aniquilar” o sujeito**

Envoltos nessa intrincada rede de questionamentos e dúvidas, uma feliz coincidência transpassou nosso percurso de pesquisa: o Maracatu Baque das Águas Virtuosas. No mesmo momento em que iniciávamos nossos primeiros contatos com as/os congadeiras/os da cidade, um grupo de Maracatu foi criado em Lambari e tivemos a oportunidade de participar como integrantes e não como pesquisadores. Muitas/os das/os participantes do Baque eram congadeiras/os, o que nos permitiu nos aproximar das pessoas despretensiosamente, nos possibilitando conhecer de forma descontraída seus pensamentos e visões de mundo. Desse modo, criamos laços de amizade e confiança, tendo em vista que tal vivência nos possibilitou “sofrer” a experiência da Congada:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos toma e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-se a isso (HEIDEGGER apud LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Dessa maneira, criou-se (sim, não fomos nós que as criamos) as experiências congadeiras, ou seja, a possibilidade de experienciar, ainda que parcialmente, algumas das vivências dos sujeitos da pesquisa:

Aprender a tocar, afinar e construir os instrumentos, vivenciar o sentimento de ser parte de um coletivo e perceber sua importância/responsabilidade para selecionar as músicas, coreografias e participar dos processos decisórios coletivos com relação a custos de roupas e instrumentos, além de sair em cortejo pela cidade e observar os olhares de alegria e de reprovação – tudo isso me aproximou das pessoas e da realidade vivida por um grupo de cultura popular em Lambari (COSTA; REIS, 2020, p. 220).

É importante salientar que nunca sentiremos exatamente aquilo que vivem as/os congadeiras/os. A aproximação proporcionada pelas experiências congadeiras,

entretanto, nos levou a “experimental” a Congada não só no sentido de Larrosa, ou seja, como algo que nos assalta, algo que não controlamos, algo que “sofremos” e que nos transforma, mas também no sentido de Foucault.

O pensador francês defende a necessidade de aniquilarmos o sujeito, ou seja, a identidade que criamos para nós, a ficção de nós mesmos que acreditamos ser “a verdade” para experimentarmos vivências outras. Assim, tomamos a noção de experiência como “um modo de subjetivação e de dessubjetivação, ou seja, de constituição subjetiva, mas também de desprendimento do sujeito de si mesmo” (CASTRO, 2016, p.19). A experiência nos possibilita “desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente otro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación” (FOUCAULT apud CASTRO, 2016, p. 47).

Desse modo, percebemos que nossa hipótese de que a Congada seria um modo de subjetivação e produção de identidades não se limitava aos participantes da festa e nos afetava diretamente. As experiências congadeiras foram para nós como um “gesto de interrupção”:

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: 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 (BONDÍA, 2002, p. 24).

Não podemos deixar de reconhecer que aproximação tão intensa é um risco, já que estar em contato direto com os sujeitos da pesquisa é acompanhar de perto, neste caso, as disputas por reconhecimento externo, as lutas diárias pela manutenção da festa e dos ritos, apesar da falta de apoio, e todas as contendas internas. O risco de “comprar” a briga e perder o distanciamento necessário para se manter no campo da pesquisa é grande. Nessa direção, Larrosa Bondía (2002) afirma que a palavra experiência tem sua raiz intimamente ligada às ideias de travessia e perigo - “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e

perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (BONDIA, 2002, p. 25)

### **O perigo da travessia para o “outro”**

Nessa travessia, fizemos amizades, vivenciamos vitórias e derrotas, presenciamos gestos de solidariedade e também traições. Apesar de tão intensa aproximação, estava evidente, entretanto, que éramos estrangeiros daquele território. Não éramos congadeiras, não temos em nosso corpo marcadas as dores, resistências e reinvenções desse povo. Todas as vezes em que essa distância se tornava evidente, não havia, contudo, qualquer sinal de incômodo ou descontentamento. De modo diverso, evidenciava-se o papel de parceiros de luta que podíamos desempenhar.

Rejeita-se aqui a possibilidade de querer ocupar o papel de “salvadores”, ao contrário, defendemos a pretensão de falar “com os outros” e não “pelos outros”, conforme salientou Richard Miskolsci durante a mesa sobre Contra-Hegemonias que fechou o I Seminário Queer, ocorrido no Sesc São Paulo, em 2015<sup>8</sup> (DUQUE; PELÚCIO, 2020). Embora se tratar de um seminário sobre gênero e sexualidades, as reflexões trazidas pelas/os palestrantes a respeito do papel do/a pesquisador/a e os questionamentos do público reivindicando a primazia do lugar de fala são importantes para nossa discussão sobre as experiências congadeiras.

Durante o evento, Miskolsci salientou, ao citar Spivak (2010) (“Pode o subalterno falar?”), que a autora não defendia a impossibilidade do subalterno falar, mas de ser ouvido e levado a sério. Além disso, o autor sustentou que os intelectuais têm um trabalho:

[...] o de construir um vocabulário que permita desconstruir violências, ampliar as possibilidades da gente compreender a nossa política, o lugar que a gente ocupa nela e, sobretudo, pensar em lugar que possam ser compartilhados e vividos em conjunto”. (MISKOLSCI apud DUQUE; PELÚCIO, 2020, p. 145)

Duque e Pelúcio (2020) discorrem sobre a forma como Miskolsci foi criticado por essa frase, acusado de ter dito que os grupos subalternizados não são capazes de

---

<sup>8</sup>A programação completa em: <[https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9299\\_programacao+do+i+seminario+queer](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9299_programacao+do+i+seminario+queer)>. Acesso em: 16 fev. 2021. Para os vídeos com todas as conferências, acessar: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=semin%C3%A1rio+queer](https://www.youtube.com/results?search_query=semin%C3%A1rio+queer)>. Acesso em: 16 fev. 2021.

criar seu próprio vocabulário. Concordamos com os autores de que a fala de Miskolsci foi mal interpretada e ainda acrescentaríamos que a construção desse vocabulário é uma criação linguística (necessária) que pode proporcionar o diálogo entre os grupos historicamente silenciados e os grupos “privilegiados”. Não se trata, a nosso ver, de uma construção colonizada e vertical, do intelectual/pesquisador que prescreve o que é certo, o que é adequado. Assim como asseveramos que não são os grupos subalternizados que mais precisam desse vocabulário, mas sim os grupos privilegiados que aprenderam a olhar a si próprios como padrão a ser seguido, como norma a ser copiada. Sobre a questão específica da pesquisa de Costa (2020):

[...] não se trata de dar escuta aos congadeiros e congadeiras, mas de assumir suas práticas e conhecimentos como saberes legítimos constituidores de formas outras de ser, estar e ler o/no mundo. Trata-se muito mais de educar o ouvido do que “permitir” que o outro fale. Ele não precisa dessa permissão (COSTA, 2020, p. 25).

Nessa esteira de discussão, percebemos que nós – pesquisadores/as, provenientes da universidade, pessoas de classe média – precisávamos sim da criação desse “vocabulário” para compreendermos o território que estávamos adentrando com o respeito necessário, abertura de ideias e pensamentos para a tentativa de construção desse diálogo. Diálogo que pode possibilitar às/aos congadeiras/os o reconhecimento social, político e econômico muito justamente buscado por eles e elas. Acompanhamos aqui a perspectiva de Munanga (2003) que concebe o reconhecimento como parte intrínseca da formação de toda identidade, seja individual ou coletiva, cujos alicerces se baseiam na diversidade e na oposição entre “nós” e “eles”. Aquilo que somos é constituído a partir do que não somos, representado naquilo que entendemos como o “outro”. A identidade não se forma, contudo, apenas de características autoatribuídas, ao passo que constituímos nossa identidade também a partir do reconhecimento do outro. Quando isso não acontece, graves prejuízos são causados à identidade:

[...] a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade humana vital (MUNANGA, 2003, p. 6).

A partir das entrevistas e do convívio com as/os congadeiras de Lambari, pudemos perceber que esse reconhecimento externo é sistemática e historicamente negado às/aos congadeiras/os em função de um racismo insidioso que se disfarça seja na negação ou na concessão precária de condições para a realização da festa (falta de infraestrutura como transporte, alimentação, roupas), seja nas tentativas reiteradas de retirar a festa de seu território de tradição<sup>9</sup>. Construir esse vocabulário é uma tentativa que construir pontes entre territórios tão apartados e, principalmente, explodir os muros que impedem o acesso dos grupos historicamente subalternizados aos recursos (simbólicos e materiais) para manterem vivos seus saberes, fazeres e viveres:

Há muito tempo temos falado e produzido conhecimento independente, mas quando há assimetria de grupos no poder, há também assimetria no acesso que os grupos têm a recursos necessários para implementar suas próprias vozes. Porque nos falta controle sobre tais estruturas, a articulação de nossas perspectivas fora de nossos grupos torna-se extremamente difícil, se não irrealizável (KILOMBA, 2019, p. 52)

Estabelecer essa comunicação é extremamente necessário também para o “mundo de fora” da Congada que nada ou pouco sabe a respeito de sua história, de sua importância, de sua relevância para a construção de nossa(s) identidade(s). A produção dessa conexão torna-se ainda mais relevante em um país imerso na fantasia do mito da democracia racial<sup>10</sup> que se reedita atualmente no conto de fadas neoliberal empreendedor, focado no individualismo e na meritocracia.

Diálogo primordial para percebermos que essas divisões “lá fora”, “aqui dentro” são relativas e há pontes significativas. Não fazemos coro aqui, contudo, à fantasia

<sup>9</sup> No artigo “Dimensões lúdico-sagradas e resistências das congadas em Lambari (MG)” (COSTA; REIS; RIBEIRO, 2020), problematizamos tais situações em detalhe, além de trazer os depoimentos das/os congadeiras/os sobre as situações de descrédito com relação à festa e as tentativas de impedimento de sua realização, além da reflexão teórica a respeito das relações de poder presentes no interior da festa e na sua relação com o mundo exterior, além do processo de produção de identidades e diferenças.

<sup>10</sup> A ideia de uma suposta “união” do povo brasileiro foi gestada cuidadosamente ao longo do início do século XX, mas tal perspectiva conceitual ganhou força e visibilidade com a publicação, na década de 1930, do livro “Casa Grande e Senzala”, do autor pernambucano Gilberto Freyre, a partir da qual a percepção de que o Brasil viveria uma “democracia racial” se disseminou. Freyre defendia a miscigenação e a capacidade social e intelectual do “mulato”, valorizando o que resultava da mistura entre as raças. Segundo sua tese, não havia diferenças entre negros e brancos na sociedade brasileira da época, pois todos tinham, ao seu modo, a oportunidade de se desenvolver a partir de seus talentos. Nesse sentido, o racismo não existiria, pois a distância social no Brasil ocorreria muito mais em função das diferenças de classe do que dos preconceitos de cor ou raça (FREYRE, 2006). Em suma, “como os negros brasileiros desfrutavam de mobilidade social e oportunidades de expressão cultural, não desenvolveram uma consciência de serem negros da mesma forma que seus congêneres norte-americanos” (COSTA, 2010, p. 367).

liberal de uma união entre os povos sem o necessário questionamento das condições materiais dos indivíduos que desses grupos fazem parte e das desigualdades que lhes retiram oportunidades e participação na vida social.

Ceder a esse tipo de perspectiva superficial no que concerne às relações entre os diversos grupos sociais é caminhar em direção a uma percepção “turística” da diferença, em que apenas se consome as manifestações culturais “exóticas”, constituindo aquilo que bell hooks<sup>11</sup> (2019) chama de “comodificação” da cultura. Na acepção da pensadora estadunidense, há hoje um interesse meramente recreativo, por parte da branquitude<sup>12</sup>, nas culturas etnicamente “diferentes”. hooks (2019) sustenta que enquanto esse “interesse” não for acompanhado do compromisso de questionar as relações de poder que produzem desigualdades, ele vai apenas reforçar o *status quo* e a cultura será apenas mais um entre vários produtos (*commodities*) disponíveis no mercado a serem consumidos.

A crise de identidade contemporânea no Ocidente, especialmente a vivida pelos jovens brancos, é amenizada quando o “primitivo” é recuperado pelo foco na diversidade e no pluralismo que insinuam que o Outro pode fornecer alternativas que deem sentido à vida [...] Enquanto isso, grupos marginalizados, considerados Outros, que têm sido ignorados, tratados como invisíveis, podem ser seduzidos pela ênfase na Outridade<sup>13</sup>, pela sua comodificação, porque ela oferece a promessa de reconhecimento e reconciliação (hooks, 2019, p. 73).

O foco nesse olhar “turístico” da diferença produz um suposto reconhecimento cujas relações de poder não são colocadas em questão, assim como o racismo e as desigualdades não são postos em xeque. Seguindo essa perspectiva, os lugares de quem domina e de quem é dominado permanecem o mesmo e as culturas “exóticas” são usadas como pano de fundo para as estratégias de lucro de um mundo branco, capitalista

<sup>11</sup> Grafamos o nome de bell hooks em minúsculas em respeito ao desejo da autora de que seu nome seja escrito dessa forma. No livro citado neste artigo, “Olhares Negros: raça e representação”, na ficha catalográfica, seu nome está todo em letras minúsculas. Segundo a autora: “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. In: “A pedagogia negra e feminista de bell hooks”, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>> Acesso em: 25 fev. 2021.

<sup>12</sup> Branquitude é uma construção sócio-histórica que se baseia na ideia falaciosa de superioridade racial em que brancos são considerados melhores e por isso merecedores de privilégios – simbólicos e materiais – que se perpetuam através das gerações e que, de tão naturalizados, nem são mais percebidos como uma vantagem sobre outros grupos sociais não-brancos. (BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2012).

<sup>13</sup> hooks estabelece uma diferença entre o conceito de ‘outridade’ e o “outro” psicanalítico ou etnográfico (o qual poderíamos chamar de “alteridade”). O outro da “outridade” pode ser alguém de nosso convívio, mas que carregue em si diferenças (étnicas, culturais ou políticas) que são tratadas como algo exótico.

e individualista. Aqueles/as que desejam o contato com esse “outro” – ainda que de modo elogioso e entusiasta – permitem que as fronteiras que os separam desse “outro” permaneçam intocadas. Dessa maneira, símbolos são destituídos de seus significados e “comunidades de resistência são substituídas por comunidades de consumo” (*ibidem*, p. 85).

Resistir a essa tentativa de comodificação da cultura é primordial. Algumas soluções, no entanto, parecem querer “jogar a criança fora junto com a água da bacia” e sugerem negar qualquer participação externa, como foi o caso das críticas sofridas no citado I seminário Queer. Richard Miskolsci e Judith Butler foram alguns dos estudiosos presentes no evento, reconhecidos no campo do gênero e da sexualidade, com inegável contribuição na construção dos espaços políticos e acadêmicos sobre o tema, que tiveram sua legitimidade questionada - não por suas ideias, mas por serem corpos brancos cisgêneros.

Reconhecer de onde falamos é fundamental para percebermos nossos limites e possibilidades. Nosso lugar, todavia, não precisa ser mordada, nem uma espécie de espaço de expiação pelos privilégios socialmente adquiridos, como muitos defensores mais extremados do lugar de fala<sup>14</sup> parecem acreditar.

Localizar o saber não é ancorar o ser. É um ato epistemológico e político que denuncia a falácia de um conhecimento supostamente desinteressado que esconde quem o produz. Portanto, não é silenciar, mas fazer falar. Resgata, assim, a vocação perturbadora da ciência, que mais do que verdades, traz interrogações (DUQUE; PELÚCIO, 2020, p. 147).

As tentativas de “ancorar o ser” têm se tornado cada vez mais frequentes nos debates acadêmicos e virtuais, como brilhantemente analisam Duque e Pelúcio (2020). É o que os autores chamam de “lugar de fala”, quando o lugar de fala é utilizado como justificativa para a tentativa de silenciamento daquelas/es pesquisadoras/es que não fazem parte do grupo social sobre os quais versam suas pesquisas e, por isso, têm seus

---

<sup>14</sup> Referência ao conceito “lugar de fala” muito divulgado após a publicação do livro “O que é lugar de fala?” de Djamila Ribeiro (Coleção Feminismos Plurais) em que a autora demonstra, a partir de autoras como Patricia Hill Collins, Linda Alcoff, Spivak, bell hooks, entre outras, como a produção acadêmica produziu silenciamentos e apagamentos de culturas e profícuas produções científicas de grupos não-hegemônicos em função de uma suposta neutralidade científica. Nesse sentido, torna-se primordial, segundo a autora, tornar visível a dimensão subjetiva de quem produz conhecimento. Não encontramos na referida obra, no entanto, nenhuma sugestão de que pessoas dotadas de certas características étnicas, de gênero, sexuais ou culturais detivessem determinada superioridade moral para determinar quem pode ou não falar ou escrever sobre certas temáticas.

estudos invalidados. Além de teoricamente problemática, é uma estratégia política, no mínimo, questionável:

Elencar marcadores de subalternização para justificar a legitimidade da fala tem sido uma das pontas de uma faca de dois gumes cegos. Uma das extremidades aponta diretamente para uma perspectiva essencialista e cristalizada de identidade; a outra ponta tem efeito paternalista. A agência política do/ da “subalternizado(a)” aparece como concessão, quase uma expiação de culpa daquelas(es) que lhes passam o microfone, e não como fruto de lutas coletivas (DUQUE; PELÚCIO, 2020, p. 146).

Importante salientar que, ao trazer a reflexão sobre o “lugar de fala”, não pretendemos retirar do conceito “lugar de fala” sua potência e importância ao denunciar a falsa neutralidade acadêmica que exclui saberes e vivências distintos daqueles considerados o padrão. Não se trata de opor em planos binários “lugar de fala” x “lugar de fala”, mas de perceber o quanto é possível transitarmos da denúncia à reprodução dos comportamentos e atos que criticamos e que estar alerta é primordial.

Acompanhando essa perspectiva, as experiências congadeiras foram uma estratégia de localizar o saber, sem ancorar o ser. Perceber que o de fora está dentro e o de dentro está fora sem que, com isso, se apague as relações de poder que engendram injustiças e desigualdades. Pelo contrário, criar esse vocabulário entre “nós” e os “outros” é lançar luz sobre relações desiguais naturalizadas, por efeito invisibilizadas, tendo esse olhar outro como ponto de partida para propor diferentes vivências, múltiplas experiências.

### **Decolonizar o(s) conhecimento(s); pluriversalizar os lugares de fala**

A constituição das experiências congadeiras como metodologia acadêmica, legítima e necessária para a compreensão da Congada enquanto lócus de pesquisa é também parte de uma estratégia de decolonização do conhecimento e da vida. Cabe-nos fazer brevemente algumas distinções. Ao afirmarmos a relação das experiências congadeiras com a perspectiva decolonial, é importante salientar que decolonialidade não é o mesmo que descolonizar, nem que pós-colonialismo. Começemos pelo termo descolonizar.

Decolonizar se distingue de descolonizar, pois não se trata de apenas negar a abordagem colonial, como sugere o prefixo “des”. Conforme salienta Catherine Walsh:

Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p.14-15).

Para estabelecermos as distinções entre a decolonialidade e o pós-colonialismo será necessário retrocedermos no tempo. O pós-colonialismo se inicia a partir dos esforços de intelectuais de países, em especial da Ásia e da África, que viviam a experiência do pós-2ª Guerra Mundial e de seus processos de emancipação das nações europeias que desde o século XIX, no contexto do Imperialismo, os colonizavam. Nessa seara destaca-se o trabalho realizado pelo historiador indiano Ranajit Guha, à frente do Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia, criado em 1980:

Este grupo visava dismantelar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados. A coletânea de livros, estudos e publicações sob os auspícios de Guha propunha-se a apreender a consciência subalterna silenciada no e pelo discurso colonial e nacionalista, buscando nas fissuras e contradições desses discursos as vozes obliteradas ou silenciadas dos subalternos (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 16).

A decolonialidade enquanto campo de estudos surge ao final da década de 1990, em parte, como crítica ao pós-colonialismo em função de seu silêncio com relação aos teóricos latino-americanos, que viviam e problematizavam questões concernentes à experiência do colonialismo e que não eram contemplados pela teoria pós-colonial. Outra crítica ao pós-colonialismo residia no risco de se tornar um significante vazio na medida em que se tornasse um grande ‘guarda-chuva’ que viesse acomodar todos os acontecimentos históricos locais não-europeus. Além disso, os/as autores/as decoloniais alertavam para a paradoxal possibilidade de colonização intelectual da teoria pós-colonial, lançando outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências latino-americanas (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016).

O par modernidade/colonialidade foi um dos campos de investigação dos autores decoloniais, cujo grupo de pesquisa (“Modernidade/Colonialidade”), fundado pelo colombiano Arturo Escobar, tinha entre seus integrantes o argentino Enrique Dussel, o peruano Aníbal Quijano, o argentino-norte-americano Walter Mignolo, os porto-

riquinhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado Torres e a norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Uma frase de Walter Mignolo resume bem a perspectiva do grupo: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Para esses autores é evidente que a modernidade não foi um projeto gestado no interior da experiência europeia da Reforma Protestante, do Iluminismo e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo se adicionou. A teoria decolonial segue linha totalmente distinta e advoga que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não só da Europa como da modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo, não haveria modernidade (BERNADINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016). A partir dessa perspectiva, consolidou-se o conceito elaborado por Aníbal Quijano de colonialidade do poder, entendido como:

a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo [...] a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça. [...] Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento (BERNADINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p.17).

Dessa maneira, raça e racismo não são uma característica a mais da colonialidade, mas são princípios basilares que estruturam a diferença entre conquistadores e conquistados, organizando também a exploração do trabalho, o Estado e a produção da cultura. Neste ponto, o mito da modernidade ocupou espaço primordial, a partir do qual os países invasores das Américas se autodenominavam superiores e mais desenvolvidos que os povos autóctones, sendo estes, selvagens e primitivos. Trata-se de um discurso que inventou, classificou e subalternizou o outro e que não se limitou ao contexto histórico das Grandes Navegações (Século XV/XVI), passando por diversas reedições, tendo como base de renovação, por exemplo, as teorias racistas do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc. (BERNADINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016)

Em contrapartida, as pesquisas decoloniais não se detêm apenas na crítica e na denúncia do massacre e do domínio coloniais, ao passo que focalizam-se também na agência dos sujeitos coloniais, que não eram e não são seres passivos. São aqueles/as que se localiza(va)m às margens da modernidade, na fronteira daquilo que ela

estabeleceu como norma, padrão, civilização. A diferença colonial atua (excluindo, silenciando, exterminando, explorando) nessa fronteira e é justamente nela que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) salientam que o pensamento de fronteira não é fundamentalista nem essencialista, ele está “em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas<sup>15</sup>. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (2016, p.19). A fronteira é mais do que o espaço no qual as diferenças são reinventadas, mas o *loci enunciativo* de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (idem, p.19). Os autores também sustentam que a decolonialidade não é só um projeto acadêmico, mas uma prática de oposição e intervenção, “que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou no ano de 1492 (ibidem, p.17).

Esse lugar de fronteira se fez presente em nossa pesquisa logo nas primeiras entrevistas quando explicávamos à congadeira Ângela Rodrigues (capitã do terno Estrela Cadente) sobre o procedimento exigido pelo Conselho de Ética da Universidade de mantermos os nomes dos participantes em sigilo. Mais uma vez, as experiências congadeiras nos ensinaram outros conhecimentos, produzidos a partir da perspectiva de sujeitos que vivem o outro lado da colonialidade. Causando-nos espanto e encantamento, Ângela entoou em alto e bom som:

“De jeito nenhum! Faço questão de que meu nome esteja no trabalho! Quero que meus netos e bisnetos leiam sua pesquisa e saibam que foi a avó deles que falou tudo o que vou lhe dizer”. O que responder diante da veemência e convicção de Ângela? Apenas concordar e dar prosseguimento à riquíssima entrevista (COSTA; REIS; RIBEIRO, 2021).

Apesar de encantados, sabíamos que aquela era uma situação inusitada dentro do universo acadêmico e que citar seu nome, de certo modo, era ir de encontro às regras da

---

<sup>15</sup> No Brasil, os “Saberes Subalternos” constituem importante campo do saber que incluem os Estudos Culturais, a Teoria Queer, os Estudos Pós-Coloniais e algumas vertentes dos Estudos Feministas (PELÚCIO, 2012). A partir das pesquisas empreendidas por esses campos, abre-se a possibilidade – negada pela ciência tradicional – de que os “outros” não sejam meros objetos de estudo e que possam ser eles mesmos produtores de discursos válidos. Descolonizar o pensamento é questionar os cânones de uma ciência que se diz neutra, imparcial e desinteressada e propor novas formas de produção de conhecimento. É também reconhecer que os sujeitos antes vistos como meros objetos exóticos e marginais, sempre produziram inúmeros e profícuos saberes, mas esses foram historicamente negados pela ciência e pela sociedade em geral (COSTA, 2020, p. 24)

academia. Foram muitos debates, leituras e conversas com colegas pesquisadoras/es na busca por uma decisão acertada. Martha Abreu, historiadora da Universidade Federal Fluminense (UFF), referência nos estudos sobre festas populares no Brasil, com larga experiência na relação com os detentores do patrimônio imaterial afro-brasileiro, foi primordial nesse momento. No intervalo de um evento na Universidade Federal de Juiz de Fora, falei de minhas inquietações sobre publicar ou não as identidades de meus depoentes. Conversamos sobre todas as questões envolvidas e, por fim, ela afirmou: “se você não publicar, isso sim será uma falta de ética com essas pessoas, que são historicamente silenciadas e devem ser publicamente reconhecidas”.

Martha Abreu não conhecia a Congada de Lambari, menos ainda os sujeitos da pesquisa, mas conhece perfeitamente os estragos causados pela colonialidade nos corpos negros nas Américas. Sabe que o “carrego colonial” (RUFINO, 2019) marcou e segue marcando até hoje os corpos daqueles que não aceitaram o signo imposto pela modernidade aos colonizados, considerados inferiores, selvagens, incultos e seus saberes, crenças e fazeres, indesejáveis, primitivos, negativos. O relato de outra liderança congadeira, Elaine Rodrigues, denuncia esse estigma de forma evidente:

[...] a Congada passava e o pessoal chamava o pessoal de ‘ó os bêbado tão passando, tão vindo os bêbados, é, é coisa de preto, de preto, de sujo’... Então a gente era tratado assim, então eu vi muito esse tipo de comentário, então assim, sempre incomodou porque, assim, a gente que sempre fez esse movimento, né, então assim é um movimento, lógico, de negros, a maior parte é de negros, mas eram coisas que incomodavam demais e a gente ouvia muito isso, a gente quase que não era chamado pra nada pra movimento nenhum dentro da cidade. Então a gente vivia às margens mesmo, digamos, da sociedade tradicional da cidade (COSTA, 2020, p. 135).

Esse lugar da fronteira da modernidade é espaço de exclusão, mas conforme já dissemos anteriormente, é o *loci enunciativo* (BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016) no qual um saber outro é produzido, baseado na experiência dos sujeitos historicamente subalternizados, que nunca aceitaram a posição inferiorizada oferecida pela colonialidade. Ângela reverbera e reedita a ação daqueles/as que a antecederam e não aceita a autoridade da Universidade, nos obrigando a criar outro vocabulário, outro itinerário que se adeque a sua história, a seu estar no mundo.

**Conclusão: Nós – o outro de uma história decolonial**

Mais que apresentar resultados definitivos a respeito de nossa pesquisa sobre a Congada de Lambari, nosso principal objetivo foi demonstrar a trajetória percorrida por dois pesquisadores e seus itinerários decoloniais no sentido de se perceberem enquanto o outro e a outra de uma história estigmatizada como inferior e/ou dependente da história oficial europeia. Conforme pudemos atestar ao longo do texto, a colonialidade do poder não está restrita às ações do Estado, ela está enraizada e espreada na cultura, pedagogicamente instituída nos discursos, nas imagens, nas palavras, no senso comum. O conceito das Pedagogias Culturais nos permitiu perceber que não aprendemos apenas na escola e que outros lugares produzem cultura e nos ensinam cotidiana e insistentemente o que é o padrão, o que é desejável e o que não é.

Percebemos que, assim como o discurso colonial ensina a centralidade da Europa e tudo que dela advém, outros discursos contra-hegemônicos (in)surgem e contam outra história. O que buscamos demonstrar neste artigo é que tais iniciativas insurgentes já existiam desde que a marafunda colonial (RUFINO, 2019) teve início em 1492, quando os sujeitos considerados inferiores resistiram e mantiveram vivas suas histórias, religiões, práticas e saberes. O problema é que, acostumados à ladainha colonizadora, não sabíamos como ouvir. Não dispúnhamos sequer de vocabulário (para usar os termos de Miskolsci) para perceber que havia algo para ser ouvido.

Foi necessário aniquilar o sujeito (como sugeriu Foucault) e viver a experiência (BONDÍA, 2002) da Congada para começarmos a notar uma narrativa outra dessa história. Nesse intencional apagamento do “eu” pesquisador, foi inevitável questionarmos nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2017), termo tão difundido no meio acadêmico e nas redes sociais, com usos os mais distintos, até mesmo o de (paradoxalmente) calar aqueles que supostamente não teriam o direito de falar. A análise sobre o poder de cala, de Duque e Pelúcio (2020), nos ajudou a sondar nossos limites e nossa potência enquanto pesquisadores/as que não fazem parte do universo congadeiro.

Tal distância nos permitiu observar o que há de ilusório nas divisões entre “nós” e “eles”, mas também o que há de quase indelével nas marcas da desigualdade racial e social de um país que ainda se vê como um grande paraíso da convivência “pacífica” entre os “diferentes”. Nessa esteira de discussão, bell hooks nos deixou alertas quanto a essa celebração despolitizada do “exótico”, a partir do conceito por ela cunhado, da

*comoditização* da cultura: exaltar a resistência dos subalternizados sem lançar luz às relações de poder que os mantêm nesse lugar é reforçar ainda mais o *status quo*. É reforçar a cultura de uma colonialidade que não se esgotou com o fim dos impérios coloniais.

A partir das teorias decoloniais, pudemos perceber a Congada enquanto lugar de produção de conhecimento a partir do ponto de vista de povos que foram reiteradamente subalternizados. Podemos afirmar que a Congada é um pensamento/prática de fronteira não-escrito criado e mantido por sujeitos que, antes do termo decolonialidade existir, causaram (e continuam a causar), com seus corpos, seus cantos, suas (re)existências, fissuras decoloniais que não deixa(ra)m a colonialidade do poder ser única, nem unívoca.

Assumimos aqui a fronteira enquanto *loci enunciativo* (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016) onde acontece a resistência e os “saberes subalternos” (PELÚCIO, 2012) também são produzidos. Grosfoguel (2009) não adota uma visão essencialista desse lugar, pois nos faz atentar ao fato de que lugar epistêmico não é o mesmo que lugar social. Explicando melhor: o fato de o sujeito se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não faz com que ele pense e aja automaticamente a partir de um lugar epistemicamente subalterno. É primordial não perdermos de vista que um dos êxitos do sistema-mundo inaugurado e mantido pela modernidade/colonialidade é convencer (e assim aprisionar) os sujeitos do lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles/as que se encontram em posições de privilégio. Por isso, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFUGUEL, 2009).

Desse modo, quando celebramos a postura ativa da capitã Ângela não pretendemos essencializar sua atitude, nem sugerir que trata-se de uma regra entre as/os congadeiras/os. Os sujeitos são múltiplos, como assim também o são suas atitudes, pensamentos e posicionamentos políticos. Não adotamos, portanto, uma visão idílica da resistência congadeira, nem pretendemos projetar nas/os congadeiras/os nossas próprias expectativas/desejos de agência política. Mesmo porque, se estamos propondo pluriversalizar os lugares de fala, não faria sentido algum tornar monolíticas as possibilidades de resistência de um povo. Elas são escritas e reescritas na voz, no corpo e na vida das congadeiras/os de Lambari e são várias, multifacetadas, fluidas e não

dependem de nós para continuarem a existir. A nós – o outro dessa história decolonial – cabe aprender a ler.

## Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. *Pedagogias Culturais: condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito*. Jun/2015. Disponível em: <<http://www.2015.sbece.com.br/site/anaiscomplementares#P>>. Acesso em 14 fev. 2021.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, v.17 n.34 p.48-63, Canoas/RS, mai./ago. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n.1, p. 15-24. Brasília, Janeiro/Abril 2016.

BHABHA, H. “O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford)”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 1996, n.24, p. 35-41. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/204574941/39923610-BHABHA-Homi-O-Terceiro-Espaco-Entrevista-a-Jonathan-Rutherford-Revista-Do-Patrimonio-Historico-e-Artistico-Nacional-No-24-35-41-1996>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BONDÍÁ, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. v.26, n.01, Belo Horizonte, abr. 2010, p.15-40.

CASTRO, Roney Polato. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. *Pro-Posições*. v. 27, n. 1 (79), p. 37-55, jan./abr. 2016.

COSTA, Aline Guerra da. *Pedagogias da Congada no contexto de produção das identidades, diferenças, territórios e saberes em Lambari - MG*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais, 2020.

COSTA, Aline Guerra da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. *O lugar das experiências congadeiras na formação de pesquisadores/as no campo educacional*. In: A educação contemporânea: velhos dilemas, novas perspectivas. Cristina Rezende Eliezer, Alex Junior Bilhoto Faria, Rafael Carlos Lima da Silva (orgs). Cruz Alta: Ilustração editora, 2020. (pp. 211-226)

COSTA, Aline Guerra da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; RIBEIRO, Cláudia Maria. Dimensões lúdico-sagradas e resistências das congadas em Lambari (MG). In: Dossiê Carnaval: cultura e a educação das relações étnico-raciais – imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio. *Extraprensa*, São Paulo, v.14, n.1, jul/dez. 2020.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DUQUE, Tiago; PELÚCIO, Larissa. “Cancelando” o cuier. In: Dossiê Queer Cabloco. *Contemporânea*. São Carlos, v.10, n1, p. 125-151, jan.- abr.2020.

GROSGOUEL, 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; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África. Joseph Ki-Zerbo (org). 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. (pp.167 – 212).

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MELLO E SOUZA, Marina de. *Reis Negros no Brasil Escravista. História da Festa de Coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. In: 1º Seminário de formação teórico-metodológico, 1, 2012, São Paulo. *Cadernos ANPED*, São Paulo, 2003, p. 1-13. Disponível em: <[https://www.academia.edu/6967769/Diversidade\\_etnicidade\\_identidade\\_e\\_cidadania](https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania)> Acesso em: 19 fev. 2021.

PELÚCIO, Larissa. Apresentação do Dossiê Saberes Subalternos. Dossiê Saberes Subalternos. In: *Revista Contemporânea*, v. 2, n. 2 (p. 303-307), Jul.–Dez. 2012.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. Não paginado.

RIBEIRO, William de Goes. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 542-558, set./dez. 2016.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

Recebido em fevereiro de 2021.  
Aprovado em abril de 2021.