

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SABERES ANCESTRAIS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

PEDAGOGICAL EXPERIENCES AND ANCESTRAL KNOWLEDGE IN QUILOMBOLA COMMUNITIES

Luciana de Araújo Pereira

Graduação mais alta e área – Doutora em Educação e Contemporaneidade
Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou
profissional) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Endereço (Cidade, Estado e País) – Feira de Santana, Bahia, Brasil
E-mail – lapereira@uefs.br

Leandro Almeida dos Santos

Graduação mais alta e área (apenas uma graduação): Doutorado em Língua e Cultura
Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou
profissional): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Endereço: Salvador, Bahia, Brasil
E-mail: santosleo1811@gmail.com

Jessica Almeida Monteiro Arruda

Graduação mais alta e área: Mestrado em Ciências Ambientais
Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou
profissional): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Endereço (Cidade, Estado e País) – Feira de Santana, Bahia, Brasil
E-mail: jamarruda@uefs.br

Edilene de Jesus Santos

Graduação mais alta e área: Doutora em Economia
Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou
profissional): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Endereço (Cidade, Estado e País) – Feira de Santana, Bahia, Brasil
E-mail: ejsantos@uefs.br

Karine das Neves Paixão Silva

Graduação mais alta e área: Doutoranda em Educação e Contemporaneidade
Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou
profissional): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Endereço (Cidade, Estado e País) – Feira de Santana, Bahia, Brasil
E-mail: knpsilva@uefs.br

Thamiris Santana Coelho Assis

Graduação mais alta e área: Doutorado em Língua e Cultura (UFBA)

Instituição atual (apenas uma, pode ser a que cursou a primeira graduação ou a atual de ensino ou profissional): Universidade de Pernambuco (UPE)

Endereço (Cidade, Estado e País): Petrolina, Pernambuco, Brasil

E-mail: thamiris.coelho@upe.br

RESUMO: Neste estudo, buscamos compreender as interconexões entre a Pedagogia Griô, uma pedagogia com viés decolonial, e as experiências pedagógicas das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/Ba. Em consonância com a base epistemológica qualitativa de pesquisa, o objeto de estudo e as questões de pesquisa propostas para este estudo – tomamos a perspectiva da pesquisa narrativa, defendida por Connelly e Clandinin (1995), aliada à perspectiva decolonial como procedimento de investigação. Os dispositivos de pesquisa utilizados foram a entrevista narrativa e as rodas de conversa. Com o desenvolvimento do estudo, percebemos que as experiências pedagógicas no cotidiano escolar das comunidades quilombolas envolvidas nesse estudo demonstram pontos de convergência e de divergência no que diz respeito à sua relação com os princípios e práticas da Pedagogia Griô e estão ainda emaranhadas nos “fios” da colonialidade.

Palavras-chave: Experiências pedagógicas. Pedagogia griô. Teoria decolonial.

ABSTRACT: In this study, we seek to understand the interconnections between Griô Pedagogy, a pedagogy with a decolonial bias, and the pedagogical practices of the Quilombola communities Remanso and Iúna/Ba. In line with the qualitative epistemological basis of research, the object of study and the research questions proposed for this study – the perspective of narrative research, defended by Connelly and Clandinin (1995), is taken, allied to the decolonial perspective as an investigation procedure. The research devices used were the narrative interview and conversation circles. It is concluded that the pedagogical practices in the school routine of the quilombola communities involved in this study demonstrate points of convergence and divergence with regard to their relationship with the principles and practices of Griô Pedagogy and are still tangled in the “threads” of coloniality.

Keywords: Pedagogical experiences. Griô pedagogy. Decolonial theory.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um recorte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação¹ que teve por objetivo compreender as interconexões entre a Pedagogia Griô, uma pedagogia com viés decolonial, e as experiências pedagógicas das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/Ba. Pesquisa vinculada à investigação matricial *Profissão docente na Educação Básica*², do Grupo de Pesquisa DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia.

A Pedagogia Griô nasce em um cenário de lutas sociais intensas e, conseqüentemente, em um momento de transformações históricas da educação. Transformações estas iniciadas desde as tendências liberais da educação, passando pelas progressistas até as tendências da educação evolucionária. Nesse movimento de transformações no âmbito da educação, abordo a Pedagogia Griô neste estudo não como mais uma tendência ou modelo de educação, mas como uma forma outra de enxergar a educação por apresentar um conceito pedagógico com base na cultura da transmissão oral de conhecimento. Trata-se de uma pedagogia que é definida como:

Uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006, p. 86)

As bases sociais desta pedagogia não se concentram em pesquisas de autores acadêmicos isolados, mas nas ações propostas por autores, grupos de pesquisa e estudo, grupos de ação comunitária e movimentos sociais que produzem conhecimento de forma transdisciplinar e em rede, reivindicando a transversalidade cotidiana entre cultura e educação e a diversidade cultural.

A metodologia da Pedagogia Griô propõe uma forma outra de conceber a educação, focada na vivência e no diálogo entre a tradição oral e a educação formal; comunidade e escola; mestres griôs, griôs aprendizes e educadores; identidade e ancestralidade. Esta pedagogia objetiva “[...] revisar a cultura da política e a cultura da educação pelo conceito e prática de uma democracia ainda em construção em que a diversidade e a interculturalidade são fontes de criação” (PACHECO, 2016, p. 51) e contém um modelo de ação pedagógica que apresenta seis elementos básicos: música/cantos e cantigas tradicionais; mitos, arquétipos e histórias de vida; dança, brincadeiras e dramas tradicionais; ritos e símbolos; emoção, sentimentos identitários e ciência dos saberes e fazeres tradicionais.

O modelo de ação pedagógica acima apresentado se justifica pelo fato de a Pedagogia Griô ser embasada teórica e metodologicamente pelos saberes de tradição oral, pela arte e estética das tradições, pela Educação Dialógica criada por Paulo Freire e tendo como educadora vinculada à Ação Griô sua filha, Fátima Freire Dowbor; pela Educação para as Relações Étnico-Raciais e Africanidades, desenvolvida por

¹ Pesquisa vinculada à investigação matricial *Profissão docente na Educação Básica*, do Grupo de Pesquisa DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia, financiada pelo Edital Universal/CNPQ 018/2018

Vanda Machado e Carlos Petrovich; pelo Princípio Biocêntrico criado por Rolando Toro e fundador do Sistema Biodança e da Educação Biocêntrica dialogando com o modo como vem sendo desenvolvida por Ruth Cavalcante e demais educadores biocêntricos citados anteriormente. Ainda sobre a Pedagogia Griô, Pacheco (2016, p.66) afirma que a mesma “[...] tem como referências teóricas e metodológicas o povo que caminha e reinventa a roda todos os dias no Brasil e na África: educadores, psicólogos comunitários, educadores, gestores políticos e mestres Griôs brasileiros e africanos”.

Segundo Líllian Pacheco (2016), idealizadora da Pedagogia Griô e responsável pela formação de professores nesta pedagogia na região de Lençóis/BA, as experiências pedagógicas da Pedagogia Griô consideram:

1. A ligação sagrada entre o ser e sua palavra; 2. A responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na terra; 3. A função e o desenvolvimento da memória; 4. A importância do conhecimento total da vida; 5. A importância dos rituais na educação; 6. A vivência da rede de transmissão oral; 7. A valorização das artes e ofícios de tradição oral; 8. O lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres de tradição oral; 9. A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética; 10. A história de vida como fonte de conhecimento total 11. O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral. (PACHECO, 2006, p. 43)

Trata-se de experiências pedagógicas orientadas pelos seguintes princípios:

- I. Reconhecimento dos saberes, fazeres de tradição oral como estruturante para a afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro.
- II. Valorização da diversidade étnico-cultural, identidade e ancestralidade do povo brasileiro através da efetivação de suas referências teórico-metodológicas e de marcos legais na área da educação e cultura.
- III. Empoderamento da sociedade civil organizada no papel de mediadora do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade;
- IV. Fortalecimento da capacidade de auto-organização e de inclusão social da comunidade através da criação de espaços de gestão compartilhada e de redes sociais de base, afetivas e culturais, de transmissão oral;
- V. Reconhecimento dos saberes e fazeres e do lugar sociocultural, político e econômico dos (as) griôs, mestres e mestras de tradição oral na educação, por parte de sua própria comunidade de pertencimento;
- VI. Necessidade de priorizar um sistema diferenciado de repasse financeiro público de forma simples, direta, transparente e descentralizada para os(as) griôs, mestres e mestras, e griôs aprendizes, que reconheça a especificidade e singularidade do universo da tradição oral. (PACHECO, 2006, p. 43)

Os princípios que ancoram as experiências pedagógicas da Pedagogia Griô apontam para um modo de ser professor baseado em ações de valorização e fortalecimento da memória e dos saberes de tradição oral da comunidade. São princípios que trazem para o centro da roda as subjetividades e as identidades e, por isso, nos convocam para uma reflexão crítica sobre essa lógica dominante eurocêntrica que invisibiliza os saberes e expressões culturais que movem os sujeitos nos seus cotidianos e que continua sendo o modelo de cultura nos diversos processos de educação. São princípios que nos possibilitam pensar uma prática docente que entrelaça saberes de passado e do presente, tradição escrita e tradição oral.

Através desses princípios é possível levar para o chão da escola saberes e fazeres da comunidade e, desse modo, torná-la um espaço de convergência dos saberes locais e da relação entre as gerações de tradição oral e as novas gerações da tradição escrita colocando, assim, no centro do debate as discussões quanto à hegemonia dos paradigmas da cultura eurocêntrica, que tem silenciado os símbolos, rituais, histórias e identidades dos sujeitos locais e suas diversidades culturais.

Ao tomar a valorização da tradição oral enquanto princípio, fica evidente um questionamento da Pedagogia Griô em relação à primazia da escrita quando afirma que “[...] historicamente, no mundo ocidental, a tradição escrita se tornou racionalista e hegemônica, porém o saber emerge do mundo da oralidade, da corporeidade e da vivência. A escrita não pode ser confundida com saber, ela é uma linguagem de expressão” (PACHECO, 2006, p. 38) e “o saber é uma luz que existe no homem. a herança de tudo aquilo que os nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”. (PACHECO, 2006, p. 42)

Baseada em seus princípios, a Pedagogia Griô coloca a identidade, a tradição oral, o poder da fala, a ancestralidade, o diálogo e a vivência no centro do processo pedagógico. Dessa maneira, coloca a tradição oral, identidade, relações étnico-raciais, encontros geracionais etc. no centro da roda da educação, portanto, coloca no centro da roda da educação também um movimento contra-hegemônico.

A Pedagogia Griô, a partir do princípio da valorização da tradição oral, pensa o diálogo entre o mundo da tradição oral e o mundo da tradição escrita e o diálogo intergeracionais. Esse diálogo é pensado de maneira horizontal, no qual esses dois campos do conhecimento são diferentes, mas igualmente importantes. A Pedagogia Griô se insere na educação formal através da contação de histórias e nutre uma *cultura a favor da diversidade da vida e dos povos* baseada no Diálogo entre a Tradição Escrita e a Tradição Oral.

É um mergulho na terra, nas linguagens, vivências, tradições, histórias e lutas sociais e econômicas do povo, numa grande caminhada entre as comunidades, aprendendo, ensinando e reinventando a cultura em busca de um novo projeto de humanidade, vivendo as tensões, os rompimentos e os diálogos possíveis entre a cultura hegemônica e contra hegemônica. (PACHECO, 2014, p. 44)

Diálogo nem sempre produz concordâncias, pois, muitas vezes ele gera tensões e rompimentos necessários para a produção de conhecimento. Uma postura dialógica é que poderá manter esse diálogo saudável, portanto, produtor de conhecimento. Dialogar implica falar e ouvir. A partir da valorização da tradição oral os princípios da Pedagogia Griô dão destaque ao poder da fala. Pacheco (2006, p. 86) traduz a dimensão do poder da fala na educação através da seguinte citação de Hampaté Bâ (1982, p. 172): “Quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala...É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma”.

Ainda no tocante aos princípios da Pedagogia Griô, o respeito à oralidade revela a valorização da ancestralidade, da cultura africana e afro-brasileira, na qual os mais velhos ou mestres griôs são reconhecidos pelo saber e fazer, pelas práticas e tradições orais que fazem parte de cada um, pela

cosmovisão à qual remete ao se colocar no lugar do outro e à solidariedade, a partir do que se acredita enquanto ser humano e social. Essa prática de educação entre membros ou comunidades fortalece a identidade a partir do momento em que se conhece e se valoriza a cultura que permeou e/ou permeia cada grupo étnico.

Os mestres griôs, elementos abordados nos princípios da Pedagogia Griô, são como suporte para abrigar e propagar os saberes, o que fazem geralmente por meio de performances ritualísticas plenas de ludicidade, movimento e interatividade. Segundo Pacheco:

O principal registro da tradição oral é a memória vivencial e dialógica, afetiva, cognitiva e motora. É uma memória dançante, cantante, contadora de histórias e conversadora. O Brasil precisa do caminhante (do griô aprendiz) que entrega sua corporeidade, sua pele, sua voz, seus sentimentos, sua palavra divina para gravar a continuidade da história viva da tradição oral. Um caminhante que se entregue à caminhada para ligar os fios familiares e comunitários das redes de transmissão oral. (PACHECO, 2006, p. 44)

Os diálogos intergeracionais promovidos pela pedagogia Griô, atendendo ao princípio que aborda o lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres de tradição oral, indicam o lugar social do idoso quando o colocam no centro das atividades; reconhecem a legitimidade de um modo de produção de saberes que foge ao modo de produção de saberes já instituído e traz outras referências para a roda. Nas sociedades ocidentais, estruturalmente marcadas pelo capitalismo e pelos valores gerados a partir da base material, o lugar social dos idosos é atrelado à sua capacidade de produzir e as instituições educativas formais são consideradas o local de produção e difusão de saberes válidos. Pessoas mais velhas (com faixa etária avançada) geralmente são consideradas improdutivas, frágeis, dependentes, com ideias anacrônicas, sem mais contribuições a oferecer à sociedade pelo esgotamento de seu bem maior (ou talvez o único, segundo a lógica capitalista): a força de trabalho. Desvalorizadas socialmente, passam à invisibilidade, a terem represados seus saberes, suas memórias e experiências.

A vivência da rede de transmissão oral é também um dos princípios da Pedagogia Griô e é considerada uma etapa do caminho didático de uma aula. O caminho didático da Pedagogia Griô inicia-se com um ritual de encantamento, um ritual de identidade e ancestralidade (que é chamado de vivência), um ritual dialógico e um ritual de partilha de conhecimento. Estes correspondem a cada momento de uma aula, trata-se da sequência metodológica. Neste momento da aula acontecem rodas, jogos e exercícios que têm como principal objetivo potencializar as “[...] memórias, expressões orgânicas e psicossociais da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida” (PACHECO, 2014, p. 2).

Identidade e ancestralidade são conceitos entrelaçados e importantes no âmbito da Pedagogia Griô porque sustentam seus princípios. De acordo com esta pedagogia, a ancestralidade “[...] é uma busca pessoal e comunitária de cada ser, família, povo, nação ou comunidade. É um enraizamento e conexão que nutre e potencializa a árvore da identidade” (PACHECO, 2014, p. 84) e se entrelaça ao conceito de identidade por conta da seguinte definição:

Ancestralidade é aquilo que assemelha e reconecta o ser humano numa relação transcendente a um território, uma família-comunidade, um povo, uma ou mais divindades, ao planeta, a elementos da natureza, aos ancestrais e com a vida no universo. Revela-se e humaniza-se na presença da crença no espírito, na natureza, na divindade e nos astros, e na presença do conhecimento do seu inconsciente em nível pessoal, coletivo e vital. Se expressa enquanto filogênese – a gênese da espécie. (PACHECO, 2014, p. 86)

Já a identidade é ressignificada por toda a vida, conforme conceito compreendido pela Pedagogia Griô:

Aquilo que diferencia e afirma o ser humano bio-psico-social histórico, ecológico e étnico-cultural, desde a concepção de sua vida até a sua morte, por meio da consciência e da corporeidade vivida. Revela-se e humaniza-se na presença do outro ser humano e expressa-se enquanto ontogênese – a gênese do ser. (PACHECO, 2014, p. 85-86)

A partir da Pedagogia Griô e seus princípios, o que se percebe é um investimento epistêmico-político e metodológico para que a comunidade e a escola reconheçam a importância da tradição oral e, por conseguinte, possam traduzir, reinterpretar e integrar a sua sabedoria ancestral as ciências com o mundo da escrita e com a economia local. A abordagem dos saberes ancestrais e da valorização da tradição oral será revitalizada através da Pedagogia Griô não enquanto folclore, mas enquanto sabedoria, ritual de vínculo e aprendizagem, crescimento, arte, ciências e mitos que estruturam valores de uma identidade. Assim,

A pedagogia Griô intensifica os canais de percepção da realidade, ritualizando o diálogo e o próprio processo de ensino e aprendizagem entre as idades na escola e na comunidade. Intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e o projeto de vida de sua comunidade. (PACHECO, 2006, p. 86)

Diante do exposto, percebe-se que a Pedagogia Griô, ao buscar na ancestralidade do povo brasileiro suas referências, está também fazendo um movimento decolonial no âmbito da educação, uma vez que pensa a educação a partir de uma lógica contra a hegemonia eurocêntrica ao apontar para a valorização de sujeitos/culturas subalternizados, excluídos pelo processo da colonialidade.

Neste sentido, consideramos importante mencionar que ao elencar as experiências pedagógicas de docentes nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna, objeto de estudo desta pesquisa, buscamos compreender as seguintes questões de pesquisa: Como estes docentes destas comunidades compreendem a Pedagogia Griô? Quais as aproximações e distanciamentos entre suas experiências pedagógicas e nas comunidades quilombolas em estudo e os princípios e experiências pedagógicas da Pedagogia Griô? A escola e as experiências pedagógicas nas comunidades quilombolas se apresentam alinhadas ao que propõe a Pedagogia Griô e, portanto, à perspectiva decolonial? Quais os reflexos e tensões que envolvem a efetivação da Pedagogia Griô na prática pedagógica dos docentes colaboradores deste estudo?

Desta forma, considerando as questões de pesquisa já postas, apresento como objetivo geral compreender as interconexões entre a Pedagogia Griô, uma pedagogia com viés decolonial, e as experiências pedagógicas das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/Ba.

Além dessa introdução, compõe o presente texto duas outras seções. A próxima, intitulada “Pelos trilhas metodológicas”, dedica-se a apresentar a rota metodológica do estudo, apresentando a base epistemológica e como se deu a operacionalização da pesquisa em que possibilitou o presente texto e a abordagem dos achados da pesquisa, trazendo à baila o que narram os colaboradores do estudo, os modos próprios que cada um compreende e elucida as suas experiências pedagógicas em comunidades quilombolas inseridas no contexto da Pedagogia Griô. Por fim, mas não menos importante, abordamos as considerações finais expondo ao leitor uma discussão acerca dos principais resultados do estudo.

2 PEDAGOGIA GRIÔ E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Cabe destacar que a colonialidade aqui é entendida como “[...] constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2003, p. 75), o que nos permite compreender que modernidade e colonialidade configuram duas faces da mesma moeda. Diante destas considerações, cabe destacar as contribuições teóricas propostas por Aníbal Quijano (2005), autor que afirma que herdamos a colonialidade e que esta, por sua vez, representa a continuação das várias formas de dominação, hierarquização e colonialidade existentes na modernidade capitalista que persiste em estabelecer um padrão mundial de poder. Ou seja, a colonialidade se apresenta como uma forma de poder que surgiu do colonialismo moderno e está relacionada à maneira como o trabalho, a autoridade, o conhecimento e as relações sociais dialogam entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça (MALDONADO-TORRES, 2007).

Assim, a Pedagogia Griô apresenta-se como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial por propor a consideração e a utilização dos conhecimentos tradicionais, ancestrais e culturais das comunidades quilombolas e, com isso, parte da ecologia de saberes, possibilitando a visibilização de saberes específicos de grupos subalternizados como os quilombolas; por questionar e transgredir elementos da configuração modernidade/colonialidade (o universal e o global perdem a centralidade e dividem a importância com o local e o particular); por validar não apenas o conhecimento científico, mas também os demais conhecimentos tradicionais; por promover o acolhimento e o direito à diferença ao não considerar os sujeitos de uma comunidade quilombola como sujeitos fora do padrão estabelecido; por se tratar de uma pedagogia cujos princípios sugerem a construção de uma sociedade outra, em que as escolas de Educação Básica representam espaços fundamentais nessa construção por atuarem na transgressão da colonialidade do saber, do poder e do ser.

A Pedagogia Griô também se apresenta como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial por ser idealizada a partir e para as reais necessidades de grupos marginalizados no intuito de garantir que toda diferença possa dialogar nos mesmos espaços com igualdade e garantir que a educação nos espaços em que habitam esses grupos seja efetivada e promova cada vez mais transgressões nos currículos escolares, ao invés de manter a proposta de um desenvolvimento unilinear e unidirecional cuja epistemologia consiste em definir/separar/invisibilizar sujeitos e conhecimentos a partir de um processo de hierarquização racial.

Outro aspecto que possibilita considerar a Pedagogia Griô como uma pedagogia decolonial é por dialogar com a Lei 10.639/03 e todas as reivindicações de que ela trata. É, portanto, uma pedagogia que se alinha a uma educação para as relações étnico-raciais e, por esta razão, se alinha também a uma educação antirracista que, por sua vez, sugerem:

Desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, restaurando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2011, p. 15)

Tal lei é um instrumento inspirador de outras ideologias, metodologias e epistemologias, pois com ela é possível desenvolver uma pedagogia decolonial, promovendo uma descolonização dos currículos (FERNANDES, 2018), afinal o seu surgimento já é um acontecimento decolonial, visto que ela foi fruto de reivindicações históricas de militantes do Movimento Negro, de forma que seus documentos propõem uma subversão às tradições curriculares que, na maioria das vezes, constroem um lugar de conversa único, ancorado na ideia de que o conhecimento científico marcadamente eurocêntrico dará conta de todas as questões presentes numa escola, que ainda é reprodutora das discriminações étnico-raciais. Dessa forma, pode-se concluir que os referenciais presentes na legislação possibilitam a pedagogia decolonial na medida em que expõem a colonialidade do poder, do saber e do ser, possibilitando a mobilização em torno das questões ocultas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

3 PELAS TRILHAS METODOLÓGICAS

O estudo ancora-se, enquanto base epistemológica, na perspectiva qualitativa de pesquisa que, de acordo com Minayo (2005, p. 82) se apresenta como uma abordagem trabalha com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender como as pessoas interpretam e conferem sentidos às suas experiências e ao mundo em que vivem.

Em consonância com a base epistemológica qualitativa de pesquisa, o objeto de estudo e as questões de pesquisa propostas para esta pesquisa – tomamos a perspectiva da pesquisa narrativa, defendida por Connelly e Clandinin (1995), aliada à perspectiva decolonial como procedimento de investigação considerando suas potencialidades enquanto método de pesquisa, tendo em vista que este estudo foca nas narrativas de professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) que desenvolvem suas atividades profissionais com base na Pedagogia Griô.

Entendemos que estas duas teorias dialogam porque a pesquisa narrativa, na medida em que toma a narrativa como fenômeno a ser estudado e a experiência como histórias vividas e narradas, aponta para um movimento epistêmico-político decolonial ao legitimar as narrativas como local de produção de conhecimento, de transformação social, lugar de (re) existência, demarcando, assim, um movimento

insurgente por questionar a racionalidade acadêmica e o afastamento do pesquisador do objeto como princípios científicos ao estabelecer aproximação, interação e o mergulho intersubjetivo entre aqueles que pesquisam e os que colaboram com a pesquisa, agora chamados a atuar como sujeitos participativos, ativos e com voz, evidenciando, desta forma, o princípio da horizontalidade.

Os dispositivos de pesquisa utilizados foram a entrevista narrativa e rodas de conversa. A entrevista narrativa foi utilizada por considerar que este dispositivo preserva perspectivas particulares, na medida em que estão relacionadas ao modo de vida e às experiências vividas pelos sujeitos. Para tanto, apoiamos os estudos nas contribuições teóricas propostas por autores como Bertaux (2010) e Jovchelovitch e Bauer (2002).

Tomando como inspiração a Pedagogia Griô, que utiliza a roda como a representação da busca pelo direito de todos falarem, discordarem, tentarem, exporem suas opiniões e contribuições simbolizando, dessa maneira, a horizontalidade dos saberes e dos vínculos afetivos durante a troca de conhecimento, utilizamos também como dispositivo de pesquisa neste estudo a roda de conversa. Para Warschauer (2002, p. 47), autora que em sua tese de doutoramento propôs uma formação pela experiência através das rodas de educadores e da reflexão e buscou romper com o ciclo de reprodução da concepção de escola e de ensino dos professores, a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...].”

Uma pesquisa que aborda a decolonialidade solicita trazer para o centro da discussão metodologias do campo da própria abordagem decolonial. Contudo, identifiquei uma lacuna ainda presente no que tange à criação de metodologias específicas da área da decolonialidade no que diz respeito a procedimentos de análise de dados e, por isso, optei pela utilização da abordagem compreensiva-interpretativa proposta por Paul Ricoeur (1996). Trata-se de um tipo de análise que se sustenta na hermenêutica, uma vez que compreende as narrativas como um fruto que “brota” das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito, e que busca evidenciar as regularidades e as irregularidades de um conjunto de narrativas para a construção da compreensão.

Cabe destacar que essa utilização se torna possível pelo fato de a abordagem compreensiva-interpretativa tratar de um estudo que traz expressões e princípios teórico-metodológicos que dialogam com a decolonialidade, apesar da diferença geopistêmica e geoterritorial, e nos dão suporte para analisar as experiências pedagógicas de docentes nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna, objeto de estudo desta pesquisa.

Esta pesquisa contou com a colaboração de quatro professores, sendo três professores efetivos do Ensino Fundamental (Anos iniciais) da Escola Municipal Terezinha Guerra Athayde de Macedo, situada na comunidade rural quilombola Remanso/BA, e um professor da Escola Municipal Irineu Dutra, da comunidade quilombola Iúna/BA. Estes quatro colaboradores compõem o número total de docentes atuantes em escolas localizadas em comunidades quilombolas, no Ensino Fundamental (Anos iniciais) da

Rede Municipal de Lençóis/BA, que participaram do programa de formação de professores centrado numa perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Africanidades, realizado pela ONG Grãos de Luz e Griô, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Lençóis: a formação em Pedagogia Griô.

Estes docentes colaboradores não são quilombolas, são três do sexo feminino e um do sexo masculino, dois se declaram pretos, um se declara pardo e um se declara branco, com média de idade entre 28 e 47 anos, que, em relação à identidade sexual, se reconhecem heterossexuais, todos casados, com filhos e maioria de religião católica. No tocante às características profissionais e políticas, destaca-se que a maioria atua em apenas uma escola, leciona em séries multisseriadas e todos são graduados em Pedagogia, sem especialização e afirmam possuir associação sindical. Trata-se de um coletivo de professores que não partilha os modos de ser, viver e pertencer das comunidades quilombolas.

Os nomes dos entrevistados, atendendo o que preconiza o comitê de ética que aprovou a pesquisa que originou o presente texto, são fictícios para preservar o sigilo dos informantes. Estes nomes utilizados foram escolhidos pela pesquisadora e fazem referência a nomes de ervas/raízes medicinais (Gengibre, Alecrim, Cidreira, Aroeira).

Compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interconexões com as experiências pedagógicas nas comunidades quilombolas em estudo requer um caminho que aponta para as narrativas dos docentes colaboradores deste estudo acerca de suas experiências sociais, culturais, políticas e educacionais, destacando os aspectos formativos produzidos nessas experiências.

Por meio de suas narrativas, os docentes revelam que compreendem a Pedagogia Griô como uma pedagogia que “[...] propõe o diálogo entre a tradição oral e a educação formal. Enquanto as formações tradicionais cobram metas a Pedagogia Griô propõe o conhecimento refletido em práticas de vivência, diálogo e produção partilhada do conhecimento” (Professor Cidreira, Entrevista narrativa, 2019).

Ainda com base nos relatos dos docentes envolvidos nesta pesquisa, na narrativa “[...] a Pedagogia Griô me abriu os horizontes da mente na perspectiva de uma educação que valorize a vivência da comunidade daquela criança e que respeite a história do lugar que ela vive. Isso é muito interessante” (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2019), é possível inferir que a Pedagogia Griô se apresenta como uma proposta diferenciada no que diz respeito aos estudos clássicos sobre a formação docente por trazer à baila uma proposta pedagógica que aponta para a valorização da cultura local, das questões relacionadas à comunidade quilombola, ou seja, é uma pedagogia que rompe com muitos padrões acerca do que comumente se discute sobre formação docente; que provoca a construção de uma vivência comunitária inscrita na sabedoria construída pelo coletivo, onde a história do lugar é também a história do corpo-território negro que luta e resiste na ocupação, na manutenção e na luta constante pela existência sem correntes.

Apesar da compreensão sobre a Pedagogia Griô – uma compreensão promovida pelo curso de formação em Pedagogia Griô – apresentada pelos docentes nas narrativas anteriores, estes docentes

atuantes em uma realidade quilombola apresentam também em suas narrativas reflexos e tensões, no que diz respeito à efetivação desta pedagogia em sua prática pedagógica, que possibilitam perceber limites, contradições ou construções pedagógicas produzidas pelos próprios docentes que, em alguns aspectos, dialogam e/ou se distanciam da Pedagogia Griô. Vale destacar que as contradições observadas nas narrativas podem representar o reflexo dos conflitos vivenciados por estes professores. Foi a partir deste campo de reflexos e tensões exibido através das narrativas docentes que focamos nossos olhares para detalhes narrados que possibilitassem observar as aproximações e distanciamentos existentes entre os modos de ser professor nas comunidades quilombolas em estudo e os princípios e experiências pedagógicas propostos pela Pedagogia Griô.

Ao relatar que “[...] utilizo as rodas cantadas, a vivência familiar, seus ancestrais, seus costumes” (professora Aroeira, Roda de conversa, 2019) e que “O que tento fazer é dialogar com os saberes daqueles que vieram primeiro na comunidade para que os alunos aprendam sobre suas histórias” (Professor Alecrim, Roda de conversa, 2019), os docentes evidenciam uma aproximação entre sua prática e o que propõe a Pedagogia Griô, uma vez que apontam aspectos/elementos da prática docente que dialogam com a valorização dos saberes e fazeres de tradição oral da comunidade e, a partir disso, o saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral demonstram um alinhamento com uma prática pedagógica que considera a “[...] ligação sagrada entre o ser e sua palavra” (PACHECO, 2006, p. 43). Trata-se de experiências pedagógicas orientadas pelo princípio da Pedagogia Griô que aponta para o “[...] reconhecimento dos saberes e fazeres e do lugar sociocultural, político e econômico dos (as) griôs, mestres e mestras de tradição oral na educação, por parte de sua própria comunidade de pertencimento” (PACHECO, 2006, p.43).

As narrativas acima corroboram o relato da professora Cidreira:

Em sala de aula trabalhamos a valorização da arte, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade. Colocar como centro do saber a vida, a identidade e a ancestralidade dos estudantes daquela localidade. Tentamos conciliar a pedagogia tradicional com a pedagogia Griô. (Professora Cidreira, Entrevista narrativa, 2019)

Além de reforçar a consideração de elementos como o saber, a palavra, a ancestralidade, a tradição oral e a história de vida como fonte de conhecimento, conforme propõe (PACHECO, 2006), a narrativa acima demarca, enquanto princípios da Pedagogia Griô, o “[...] reconhecimento dos saberes, fazeres de tradição oral como estruturantes para a afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade” (PACHECO, 2006, p. 43) e o “[...] empoderamento da sociedade civil organizada no papel de mediadora do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade” (PACHECO, 2006, p. 43), reforçando, assim, a aproximação entre a prática docente nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA e os princípios/experiências pedagógicas da pedagogia Griô.

As experiências pedagógicas dos docentes colaboradores desta pesquisa se aproximam das experiências pedagógicas propostas pela Pedagogia Griô por meio da valorização da oralidade, da utilização de histórias de vida dos familiares e do trabalho com a valorização da identidade. O trabalho com a valorização da identidade é também percebido na narrativa da professora Gengibre:

Eu vou falar de uma coisa que aconteceu dentro da comunidade. Deram o apelido Kiriku a um aluno. Conteí a história de Kiriku na sala, expliquei que é lindo, é um guerreiro, mas Kiriku pra ele era pejorativo. E aí não foi só isso. Eu anotei várias outras atitudes de segregar ali, quem era “mais escuro”. A gente conseguiu concretizar em ações. Foi muito bom. Eu consegui sensibilizar meus alunos em três coisas: que eles são negros; que eu sou negra e que meu cabelo é cacheado. E daí a gente trouxe isso, de que nós somos negros, de que somos bonitos e de que a gente precisa respeitar o nosso colega. (Professora Gengibre, Roda de conversa, 2019)

Essa narrativa da professora Gengibre configura uma prática pedagógica que contribui para o processo de valorização e afirmação da identidade do aluno. Trata-se de uma prática que produz como efeito a tomada de consciência das africanidades e o exercício da alteridade a partir da contação de histórias como a de Kiriku. Através da experiência narrada, a professora possibilita que os alunos percebam semelhanças e diferenças da cultura africana apresentadas na história com a afrodescendência vivenciada por eles em sua comunidade. Dentre as semelhanças, uma história de luta marcada por desigualdades sociais e, enquanto diferenças, vestimentas e alguns costumes. Além disso, possibilita também a percepção de valores e princípios como coragem, sabedoria e respeito, traços valorativos marcados a partir da coragem de Kiriku e da sabedoria de seu avô. Ao abordar valores positivos atribuídos aos personagens afrodescendentes, esta professora garante, através da sua prática, o desenvolvimento da consciência ética de seus alunos.

O relato da professora Gengibre permite perceber afinidade entre sua prática docente e a prática pedagógica da Pedagogia Griô por se apresentar como uma prática pedagógica que dialoga com a educação que considera as relações étnico-raciais ancorada no quarteto ancestralidade-identidade-resistência-alteridade. Ao valorizar o contexto em que o aluno está inserido, para que o mesmo se reconheça como sujeito histórico e valorize suas vivências, descobrindo o sentido e sua ancestralidade e identidade, tal prática pedagógica proporciona ao aluno a compreensão de que sua história, a história de seus ancestrais e a memória que guardam seus familiares, valorizando, em consonância com os saberes escolares, as experiências de todos os sujeitos envolvidos no processo (alunos, professores). Apresenta-se como um movimento de comprometimento com a superação do racismo na escola e na sociedade por caracterizar um movimento que visa transformar as experiências de vida desses sujeitos numa experiência de luta, por uma sociedade mais humana, plural e sem racismo.

Apesar dos pontos de convergência entre as experiências pedagógicas dos docentes que atuam nas comunidades quilombolas que constituem o *lôcus* desta pesquisa e os princípios e as práticas da Pedagogia Griô apresentados acima, ainda no tocante às rodas de vivência, as narrativas revelam que se trata de uma prática pedagógica que, apesar de ser reconhecida pelos professores como um caminho para o diálogo entre

a escola e a comunidade, ainda é uma prática que não garante tal diálogo por conta das amarras do ensino tradicional, o que corrobora para uma prática pedagógica que se distancia da proposta da Pedagogia Griô, uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade (PACHECO, 2006, p. 86). Além disso, reflete a dificuldade dos docentes colaboradores deste estudo em articular os saberes produzidos no cotidiano das comunidades quilombolas em que atuam com a sua prática pedagógica com a finalidade de promover o diálogo escola e comunidade apesar da sua formação na Pedagogia Griô. Este é um aspecto que fica evidente nos relatos da professora Gengibre:

A vivência é aquilo que o aluno vivencia na comunidade, aquilo que pertence a ele e que não é explorada dentro dessa roupagem que a gente tem tradicional. “É que minha mãe tá jogando ‘nylon’, pró. Que nylon, menino que sua mãe tá jogando? “É o nylon pra pegar o peixe”. Aí foi meia hora eles me explicando o que era o nylon. Então, isso é muito bacana. Aquilo ali, fazer uma oficina de construir nylon ou saber a mecânica daquilo ali, isso lhe dá uma aula. Mas assim, será que eu tenho como parar as vezes pra falar um pouquinho daquela vivência dele? Dentro do conteúdo que a gente tem programado e enquadrado? Não tem, mas deveria ter. Isso é vivência, isso é trabalhar a partir da vivência. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2019)

A partir desta narrativa é possível perceber que a prática pedagógica se distancia do que é proposto pelos princípios e pelas práticas da Pedagogia Griô por não considerar a vivência de seus alunos como uma possibilidade de diálogo entre comunidade e escola e, desta forma, não considera o princípio da pedagogia Griô que aponta para o “[...] empoderamento da sociedade civil organizada enquanto mediadora do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade” (PACHECO, 2006, p. 43). Este distanciamento configura a face de uma prática pedagógica forjada pelas amarras de uma epistemologia que deslegitima outras formas de conhecimentos.

Apesar do distanciamento entre a prática pedagógica e a proposta da Pedagogia Griô no que diz respeito à não consideração da vivência dos alunos como possibilidade de diálogo entre escola e comunidade, é possível perceber, através das palavras da professora Aroeira, o reconhecimento da importância de uma prática pedagógica que traga para o chão da escola a vivência do aluno quando relata: “É nessa linha mesmo, porque o nome já fala, é uma vivência. Eles têm que trazer aquilo que eles têm, o que eles vivem dentro de casa e na comunidade para a escola.” (professora Aroeira, Roda de conversa, 2019). Esta consciência é também observada na narrativa da professora Cidreira ao reconhecer que:

O conhecimento que eles têm, é um conhecimento muito rico que não é explorado. Então, precisa ser mais valorizado o saber deles, porque conhecimento eles têm, só precisam ser explorados. Assim, muitos vão saber qual é a origem, quem são os antepassados deles mesmo. (Professora Cidreira, Roda de conversa, 2019)

Trata-se da consciência da necessidade de reconhecer a vivência dos alunos como elemento estruturante de uma prática pedagógica importante para afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade, mas que acaba por se distanciar da proposta da Pedagogia Griô por não garantir o reconhecimento dos saberes, fazeres e da tradição oral como um canal para o diálogo entre as instituições

escola e comunidade, reafirmando, desta forma, uma prática docente que tem consciência da necessidade e da importância de uma pedagogia que transforme o sistema educativo vigente nas comunidades quilombolas em estudo como, por exemplo, a Pedagogia Griô: uma pedagogia que se apresenta como insurgente no que diz respeito à epistemologia eurocêntrica por propor um processo de ensino fincado na valorização dos saberes e fazeres da comunidade; na potência da tradição oral no tocante à produção do conhecimento e na afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade dos sujeitos da comunidade.

O não reconhecimento dos saberes, fazeres e da tradição oral como um canal para o diálogo entre as instituições escola e comunidade, ao se apresentar com um ponto de distanciamento entre a prática pedagógica docente das comunidades quilombolas de Remanso e Iúna/BA e os princípios e práticas da Pedagogia Griô acabam por justificar a não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas municipais dessas comunidades.

Conforme destaca os docentes das duas comunidades em suas narrativas, existem alguns aspectos que colaboram para a não efetivação da Pedagogia Griô como, por exemplo, a tensão entre o que propõe a Pedagogia Griô e um sistema de ensino de base tradicional que permeia o processo de formação inicial destes docentes e as solicitações da Secretaria Municipal de Educação, apesar da parceria com a Associação Não Governamental Grãos de luz e Griô:

As condições que a gente tem ainda são limitantes. E as vezes eu fico me questionando assim. O ideal e o real, eles brigam. É momento de unir essa vivência de pedagogia Griô com a vivência concreta da comunidade, para a gente chegar a um meio termo. (Professora Gengibre, Roda de conversa, 2019)

O que eu vejo com a minha prática em relação à Pedagogia Griô é que existe uma cobrança por parte da Secretaria em que o Grãos, ela não dá esse foco, ela não dá essa importância. Elas (Secretaria e Pedagogia Griô) têm uma linha diferente da cobrança do que o aluno precisa ler e aprender. A pedagogia Griô tem uma forma de trabalhar diferenciada da cobrança que a gente tem da Secretaria de Educação. Então, não tem um casamento aí entre essas duas parcerias. Eu vejo uma quebra nesse meio, entre uma e outra. (Professor Alecrim, Roda de conversa, 2019)

A partir das narrativas acima, percebe-se a sinalização de um descompasso, uma disputa entre dois projetos de docência em escolas quilombolas: o da secretaria municipal e o da Pedagogia Griô. Duas formas de existência da profissão docente na comunidade quilombola: entre a proposta da Secretaria e a Pedagogia Griô. Os professores não veem na Pedagogia Griô um espaço de luta e resistência a uma educação homogeneizante que, geralmente, tem como proposta as secretarias de educação. Os professores apontam fragmentações e suas posições refletem muito o não pertencimento do docente à comunidade, por isso, não revelam em que medida a Pedagogia Griô pode ser um lugar identitário da comunidade, dos alunos. Esses aspectos contribuem para a não efetivação da proposta da Pedagogia Griô como eixo estruturante da prática docente naquele espaço.

Outro aspecto apontado como justificativa para a não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas das comunidades em estudo é a falta de suporte no sentido de garantir uma formação continuada para os docentes por parte do grupo de formação em Pedagogia Griô:

Infelizmente, na nossa prática nem sempre é possível estar inserindo todos os elementos que a pedagogia Griô traz. Para que essa junção entre as diversas metodologias e que a pedagogia Griô tenha seu espaço estabelecido na prática escolar é necessário o acompanhamento mais efetivo dos formadores e mentores dessa inovadora pedagogia. Eu queria que eles fossem mais próximos. Eu queria que eles estivessem mais junto de mim para eu sentir firmeza na hora que estou aplicando aquela aula, entendeu? Da maneira como eles me conduziram durante o curso. É esse ponto que eu trago. (Professora Gengibre, Roda de conversa, 2019)

Em contrapartida, ainda sobre esta questão da não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas quilombolas envolvidas nesta pesquisa, além dos pontos observados nas narrativas dos docentes atuantes nessas escolas, Lillian Pacheco, em diálogo de orientação pedagógica, destaca como elementos contribuintes para essa não efetivação “[...] a falta de estabilidade/continuidade do docente na escola; a falta de garantia da continuidade da formação e a mudança da gestão política municipal” (informação verbal)³. A idealizadora da Pedagogia Griô e responsável pela formação de professores nesta pedagogia na região de Lençóis/BA relata ainda que:

Esses fatores somados à falta de projetos políticos pedagógicos, currículos e leis do sistema de educação deixam a escola vulnerável às disputas das intolerâncias religiosas e das tendências pedagógicas liberais e tecnicistas, o que se agrava com a criação de quadros de professores não quilombolas. Assim, a luta da Pedagogia Griô no município passou a ser a construção do projeto político pedagógico e currículo Quilombola, bem como leis que garantem tendências progressistas, evolucionárias e comunitárias, que integram a Pedagogia Griô como metodologia institucionalizada e que garantem equipes de educadores quilombolas que possuem compromisso de vida com os projetos das comunidades. (Informação verbal)⁴

Diante do exposto, as experiências pedagógicas observadas nas comunidades Quilombolas estudadas é marcada por alguns pontos de convergência e de divergência no que diz respeito à sua relação com os princípios e práticas da Pedagogia Griô. Esta é uma característica que contribui para a não efetivação desta pedagogia naquele contexto quilombola. Somente será possível a efetivação da Pedagogia Griô se os modos de ser, fazer e conhecer dos professores naquele espaço estiverem ancorados na singularidade dos sujeitos da comunidade e suas experiências de vida. Contudo, cabe destacar que a efetivação da Pedagogia Griô nestas escolas não aponta para exclusão da educação formal, mas, para a mediação do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade, elementos estruturantes para a afirmação de pertencimento e ancestralidade nesses espaços que solicitam dos docentes um modo de ser, fazer e ser pautado no reconhecimento dos saberes e fazeres da comunidade e a especificidade e singularidade do universo da tradição oral na educação, o que configura a necessidade de uma prática pedagógica que esteja pautada na pedagogia das ausências e das emergências, pedagogia esta que, segundo Gomes (2017), tem por objetivo

³ Fala de Lillian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta pesquisa em 05 abr. 2021.

⁴ Fala de Lillian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta tese em 05 abr. 2021.

transformar as ausências em presenças pois, “[...] ajuda a valorizar os saberes que resistiram com êxito à dominação epistemológica imposta pelo colonialismo”.

4 CONCLUSÕES

A Pedagogia Griô é um convite para enxergar a educação de uma forma outra e com todos os sentidos e, além disso, nos possibilita conceber a educação de uma forma outra porque seus princípios trazem para o centro da roda da educação as peculiaridades da cultura local, as subjetividades, os saberes e fazeres da comunidade, aspectos que possibilitam compreender a Pedagogia Griô como uma pedagogia que se alinha à pedagogia decolonial e que promove a construção de uma escola que representa um lugar de diálogo/encontro entre saberes ancestrais da cultura local e sua relação entre as gerações de tradição oral e as novas gerações da tradição escrita, um movimento que aponta para uma reflexão crítica sobre essa lógica dominante eurocêntrica que invisibiliza os saberes e as expressões culturais.

Diante do exposto, conceber a Pedagogia Griô como um movimento contra-hegemônico para a superação de políticas tradicionais possibilita compreender que, nessas comunidades, os docentes, mesmo inseridos em um processo de formação que envolve uma pedagogia que se aproxima do que propõe a pedagogia decolonial, uma proposta que, em tese, deveria formar sujeitos insurgentes, os modos de ser professor ainda não se apresentam caracterizados como decoloniais por se tratar de sujeitos colonizados, em espaço colonizado, que não são quilombolas e, por isso, não atravessados por experiências vividas naquelas comunidades. Logo, não são corpos-territórios “[...] texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa” (MIRANDA, 2014, p. 17) e, portanto, estão distantes do que Menezes (2020) afirma sustentar, permear e retroalimentar as práticas docentes e denomina de saber-raiz por entender que “Os saberes foram compreendidos como algo que atua sobre nós, não por acúmulos de conhecimentos, mas porque transformam nosso fazer, bem como nos constitui no nosso modo de ser, viver e atuar na docência” (MENEZES, 2020, p. 88).

Assim sendo, as experiências pedagógicas nas comunidades Quilombolas Remanso e Iúna/BA, ao não ser vivida de forma decolonial por conta de alguns pontos de convergência e de divergência apresentados no que diz respeito à sua relação com os princípios e práticas da Pedagogia Griô, contribui para a não efetivação da Pedagogia Griô naquele ambiente. Somente será possível a efetivação da referida pedagogia, relacionada à proposta da pedagogia decolonial, se os modos de ser professor naquele espaço estiverem ancorados na singularidade dos sujeitos da comunidade e suas experiências de vida.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Nota técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: apresentação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Inclusão. [s.l.]. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em: 27 maio 2020.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean, *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, Jorge et al (org.). *Déjame que te Cuento– Ensayos sobre Narrativas y Educación*. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph. (org.). *História geral da África*. São Paulo: Ática, 1982.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *Entrevista narrativa*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno*. In: Saavedra, José Luis (org.). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007. p. 145-174.
- MENEZES, Graziela Ninck Dias. *Professores e Professoras do Sul: cartografias da profissão docente em contextos de diversidade na Educação Profissional Técnica*. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. *O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê*. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/97/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eduardo%20Miranda.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.
- PACHECO, Líllian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.
- PACHECO, Líllian. *Lei Griô: a vez e a voz da cultura popular*. Revista Presente. ano 16, p. 57. Editora Loyola, São Paulo, 2014.
- PACHECO, Lilian. *A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade*. Revista Diversitas, São Paulo, n. 3, p. 22-99, abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113885/111741>. Acesso em: 03 nov. 2019

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo LatinoAmericano de Ciencias Sociales, 2005.

RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.