



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC -CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA

PEDAGOGIA GRIÔ E SUAS INTERFACES COM OS MODOS DE
SER PROFESSOR/A EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS:
(DE)COLONIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Salvador
2021

LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA

**PEDAGOGIA GRIÔ E SUAS INTERFACES COM OS MODOS DE
SER PROFESSOR/A EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS:
(DE)COLONIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha II – Educação, práxis pedagógicas e formação do educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos P. Rios

Coorientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P436p

Perreira, Luciana de Araújo

Pedagogia grô e suas Interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente / Luciana de Araújo Perreira. - Salvador, 2021.
165 fls.

Orientador(a): Profª Drª Jane Adriana Vasconcelos P. Rios.

Coorientador(a): Profª Dr. Eduardo Oliveira Miranda.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Pedagogia grô. 2.Profissão docente. 3.Decolonialidade.

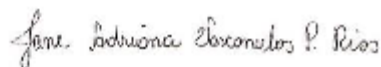
CDD: 371

FOLHA DE APROVAÇÃO

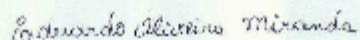
PEDAGOGIA GRIÔ E SUAS INTERFACES COM OS MODOS DE SER PROFESSOR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: (DE)COLONIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA

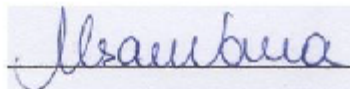
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 14 de junho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Marise de Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Izabel Dantas de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des hautes études en sciences sociales, EHESS, França

À

minha família e a todos os mestres e admiradores da cultura popular, que trilham sua trajetória de vida resistindo, lutando pela sua cultura, cantando, contando histórias e compartilhando seus saberes e fazeres que são, sem dúvida, verdadeiras lições de vida.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante da minha caminhada, gostaria de agradecer primeiramente a **Deus**, por estar sempre ao meu lado, me guiando, protegendo e propiciando um caminho de autoconhecimento a partir dos erros e acertos ao longo da vida, porém, tudo em seu devido tempo. Por permitir-me pertencer a uma família amorosa e aprender que não importa o que aconteça, com amor tudo é possível e resolvível. Por ensinar-me o amor ao próximo e, assim, buscar encontrar o melhor de cada pessoa.

Aos **meus pais**, Edna Maria de Araújo e Reginaldo de Jesus Pereira, maiores incentivadores e investidores em meus estudos. Pelo amor incondicional, apoio em todos os momentos e presença constante. Por acreditarem em mim, em meu potencial e em minhas decisões pessoais. Por serem referências de ideais, posturas, batalhas e ética frente ao que o mundo nos oferece. E, principalmente, por estarem sempre disponíveis, em qualquer momento e sob qualquer circunstância.

Ao **meu filho**, Luis Felipe, por entender as minhas ausências e pelo amor, carinho e atenção dedicados.

Às minhas avós e grãos **Alice** (*in memoriam*) e **Josefa** (*in memoriam*) e **Mãe Ana** (*in memoriam*) por todo carinho, ensinamentos e atenção a mim dedicados.

Aos **meus irmãos**, Cristiano, Vinicius, Matheus, Juliana, Alana, Karol e sobrinhos.

A **Jair**, meu marido, meu amor, amigo e companheiro nessa caminhada da vida, pelo carinho, atenção, conselhos e paciência.

Ao **DIVERSO/UNEB**, por todo suporte técnico e científico, pelas oportunidades e pelos aprendizados que tornaram essa pesquisa possível, especialmente à professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, que acreditou no meu potencial.

Aos meus amigos-irmãos Fabrício, Charles, Joselice, Grazi, todos os demais componentes do DIVERSO por me apoiarem e tornarem este processo de doutoramento mais leve e divertido e amigos do grupo da resenha pela torcida.

A **Lílian Pacheco**, idealizadora e sistematizadora da Pedagogia Griô, pela orientação pedagógica, apoio e confiança.

A todos os **Mestres e Griôs de tradição oral e professores** colaboradores desta pesquisa, que muito me ensinaram.

À **CAPES**, pelo financiamento desse estudo.

A todos que me ajudaram direta ou indiretamente nessa empreitada, muito obrigada

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas
de ambos, o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história

Infinitas são as personagens...
Vovó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris de Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
E não há quem ponha
um ponto final no rap

é preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora.

Conceição Evaristo, 2014

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender as interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas de Remanso e Iúna, situadas no interior da Bahia. Teoricamente, o trabalho está alicerçado em estudos que abordam temas relacionados à Pedagogia Griô, de autoria e sistematização de Líllian Pacheco (2006, 2008, 2009, 2010) e à decolonialidade, referenciada nas discussões empreendidas por Mignolo (2003), Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Ballestrin (2013) e Walsh (2012). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, narrativa, aliada à perspectiva decolonial. A pesquisa envolve professores do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) que atuam nas comunidades quilombolas. Os dispositivos de pesquisa utilizados foram a entrevista narrativa e as rodas de conversa. Três eixos de análises mobilizam o presente estudo: os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas a partir das aproximações/distanciamentos com a Pedagogia Griô; a relação entre os princípios da Pedagogia Griô e os modos de ser, fazer e conhecer dos professores e os elementos da cultura quilombola local e suas relações com as experiências pedagógicas no cotidiano escolar. O movimento de análise dos dados permitiu inferir que a Pedagogia Griô se alinha à pedagogia decolonial e está ancorada em princípios que apontam para um modo de ser professor, cuja experiência pedagógica entrecruza saberes ancestrais da cultura quilombola local e educação formal. As experiências pedagógicas no cotidiano escolar das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/Ba apontam pontos de convergência e de divergência no que diz respeito à sua relação com os princípios e práticas da Pedagogia Griô. Os saberes ancestrais das comunidades quilombolas que aparecem na experiência pedagógica dos docentes atuantes nas escolas dessas comunidades são tratados em sala de aula por um viés comemorativo e são levados para chão da escola como ponto de partida para o trabalho com outros conteúdos, configurando, assim, uma experiência pedagógica ainda emaranhada nos “fios” da colonialidade e que carrega marcas de uma formação docente baseada em uma pedagogia tradicional, o que implica na não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas em que atuam. O que ocorre são aproximações com o que propõe a Pedagogia Griô. Nesse contexto, defendendo a ideia de que a Pedagogia Griô se apresenta no cenário da educação como uma pedagogia que se apresenta no âmbito da educação como uma inovação uma vez que, alinhada à perspectiva decolonial, penetra nas fissuras da colonização do saber, rompendo com a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral, mas é afetada pela matriz da racionalidade moderna que, por sua vez, reflete nos modos de ser professor nas comunidades quilombolas de Remanso/BA e Iúna/BA, o que implica na não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas em que atuam.

Palavras-chave: Pedagogia Griô; profissão docente; decolonialidade; pesquisa narrativa; Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims at comprehending the interface between Epistemico-politic bases of the *Griô* pedagogy and the way of being a teacher in the maroon communities in Remanso and Iúna, in the outbacks of the estate of Bahia. Our theoretical basis lay on studies dealing with *Griô* pedagogy, Authored and organized by Líllian Pacheco (2006, 2008, 2009, 2010), decolonization, referenced in the arguments of Mignolo (2003); Quijano (2005); Maldonado-Torres (2007), Ballestrin (2013) and Walsh (2012). This endeavor employs qualitative and narrative research methodologies aligned with a decolonial perspective. It deals with Elementary school teachers from maroon communities and applies narrative interview and conversation circles. The analyses were divided into three axis: The way of being a teacher in maroon communities based on the approximations/distancings with the *Griô* pedagogy; the relation between the *Griô* pedagogy and the ways to be, to do and to know of the teacher and between elements of the local maroon culture and their relation with the pedagogical experiences of the school routine. The data analysis allowed us to infer that *Griô* pedagogy is in agreement with the decolonial perspective and its basis points towards a definition of what is a teacher in which the pedagogical experiences interlace ancestral knowledge of the local maroon communities and the formal education. The maroon communities of Remanso and Iúna's school routines indicate points of convergence as well as divergence with the *Griô* pedagogy. The ancestral knowledge is brought into the classrooms under a commemorative approach and used as a starting point to working with other content, thus pointing towards a practice stil tainted by resquices of colonialism and a teacher education based on a traditional pedagogy. All this results in an incomplete application of the *Griô* pedagogy in those schools. What we actually observed were approximations with this pedagogy. In this context, I defend that the *Griô* pedagogy presents itself as a novelty in the field of education since, in consonance with the decolonial perspective, sips through the cracks of the colonization of knowledge, disrupting its hierarchy, which places written over oral tradition. However, it is affected by the modern rationale, which is reflected on the teacher identity in the maroon communities of Remanso and Iúna, consequently hindering the proper implementation of the *Griô* pedagogy in the schools where they teach.

Keyword: *Griô* pedagogy; teaching profession; decoloniality; narrative research; Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Centro da Comunidade quilombola Remanso/BA	47
Figura 2	Curva de Vivência Pedagogia Griô	89
Figura 3	Quadro Educação Liberal	89
Figura 4	Quadro Educação Progressista	90
Figura 5	Quadro Educação Evolucionária	91
Figura 6	Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre a categoria Pedagogia Griô produzidas no Brasil, por ano de defesa (2006-2017)	25
Tabela 2	Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre a categoria Pedagogia Griô produzidas no Brasil, por região geográfica, estado e IES (2006-2017)	26

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulações das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CP	Conselho Pleno
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUDES	Núcleo de Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades em Saúde
PCNs – TT	Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
TEM	Teatro Experimental do Negro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: AINDA ASSIM, EU ME LEVANTO, PROSSIGO E PERSIGO	13
1.1	EU ME LEVANTO E PROSSIGO TRAZENDO COMIGO SABEDORIAS DE MEUS ANTEPASSADOS	18
1.2	EU ME LEVANTO E PERSIGO ACHADOS SOBRE A PEDAGOGIA GRIÔ	24
2	OUTRAS ROTAS METODOLÓGICAS, APESAR DAS ACONTECÊNCIAS DO BANZO	31
2.1	PESQUISA NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS, TEMPORALIDADES E AS (RE)EXISTÊNCIAS ENTRECRUZADAS	35
2.1.1	Sobre a análise das narrativas	39
2.2	ROTAS DE PESQUISA	41
2.3	CORPOS-DOCENTES	44
2.4	COMUNIDADES QUILOMBOLAS: TERRITÓRIOS E ANCESTRALIDADES	47
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO QUILOMBOLA: (RE)EXISTÊNCIAS COTIDIANAS	50
3.1	NEGRAS SEMENTES RESISTEM E LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS NO BRASIL	52
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TENSÕES, EMBATES E LUTAS	60
4	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A DECOLONIALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO SEM TIJOLOS NEM VIDROS	68
4.1	PENSAMENTO DECOLONIAL: CONTRAMÃO DOS ACORDES DO SISTEMA-MUNDO MODERNO/COLONIAL	69
4.2	CONCEITOS ABORDADOS PELA TEORIA DECOLONIAL	75
4.3	O GIRO DECOLONIAL COMO UM MOVIMENTO DE INSURGÊNCIA	78
4.4	EDUCAÇÃO DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DECOLONIZADORA DO SER, SABER E DO PODER	81

5	PEDAGOGIA GRIÔ: PERSISTÊNCIA DA MÍSTICA QUILOMBOLA	86
5.1	PEDAGOGIA GRIÔ: UMA PEDAGOGIA COM VIÉS DECOLONIAL	88
5.2	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA GRIÔ	100
5.3	TRADIÇÕES E ANCESTRALIDADES: ENTRE PROFESSORES E MESTRES GRIÔS	105
5.4	PEDAGOGIA GRIÔ: INTERFACES COM A PROFISSÃO DOCENTE NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	117
5.5	ENTRE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS SABERES ANCESTRAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	125
5.6	TENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS REMANSO E IÚNA/BA	136
6	NA “MINHA VOZ”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	139
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	160

1 INTRODUÇÃO: AINDA ASSIM EU ME LEVANTO, PROSSIGO E PERSIGO

Enquanto a inquisição
Interroga a minha existência
e nega o negrume
do meu corpo-letra
na semântica
da minha escrita,
prossigo.

Assunto não mais
o assunto
dessas vagas e dissentidas
falas.

Prossigo e persigo
outras falas,
aquelas ainda úmidas,
vozes afogadas,
da viagem negreira.

E apesar
de minha fala hoje
desnudar-se no cálido
e esperançoso sol
de terras brasis, onde nasci,
o gesto de meu corpo-escrita
Levanta em suas lembranças
esmaecidas imagens
de um útero primeiro.

Por isso prossigo.
Persigo acalentando
nessa escrevivência
não a efígie de brancos brasões,
sim o secular senso de invisíveis
e negros queloides, selo originário,
de um perdido
e sempre reinventado clã.

Conceição Evaristo, 2014

Quero começar afirmando que esta tese, antes de qualquer tema, aborda uma escrita negra, a partir de um corpo negro que arrasta consigo uma coletividade porque “[...] diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente” (GOMES, 2017, p. 94). Estar na pele de mulher negra não é fácil para a maioria de nós e na maior parte do tempo, mas há um movimento potente que nos coloca no centro da construção de um novo cenário. Portanto, após me compreender como um corpo-território atravessado por vários marcadores sociais, me

fortaleço. Contrariando e resistindo, eu me levanto, prossigo e persigo e com coragem e disposição chamo minha ancestralidade¹ para me fortalecer durante o embate por entender que, na condição de corpo-território pesquisador constituído pela perspectiva da ancestralidade e da cosmopercepção², o reencontro com minhas origens, com o meu tear, se apresenta como um movimento fecundo para o tecer da minha pesquisa.

Cabe destacar que quando me considero na condição de corpo-território tomo como base a definição de Miranda (2014, p. 70):

Um texto narrativo orgânico naturalmente e humanamente rico em geobiografias que propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias.

Trata-se de uma definição que dialoga com a proposta de Muniz Sodré (2005, p. 68), ao abordar a constituição do corpo território, ressaltando que “[...] corpo é lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do que se define um outro, seja coisa ou pessoa”. Cabe salientar ainda que, para Miranda (2014, p. 18), o corpo-território “[...] é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa, portanto, precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro”.

Diante disso, chamo para o centro da roda o coletivo de mulheres negras que representa a minha ancestralidade, por isso, peço a benção à minha mãe Edna Maria de Araújo, às minha avós mãe Ana, Alice e Zefa e às minhas queridas Nitinha, Nêga Lu, tia Ivannide Santa Bárbara e outras mulheres militantes do feminismo negro brasileiro que também me inspiram na vida, enquanto mulher negra, e na escrita desta tese: Conceição Evaristo (2004, 2009, 2014, 2019), Nilma Lino Gomes (2001, 2003, 2005, 2012, 2017), Carla Akotirene (2014, 2019), bell hooks³

¹ A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está o tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência (OLIVEIRA, 2007, p. 245).

² O termo “cosmopercepção” se apresenta como uma resistência ao conceito de cosmovisão (termo considerado por alguns pesquisadores como eivado de eurocentrismo ao tomar a valorização da visão em detrimento da audição, uma das características da Modernidade); é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. A “cosmopercepção” é usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYÉWUMÍ, 1997, p. 03).

³ O nome "Bell Hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A escolha da letra minúscula é justificada pelo interesse da autora em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa.

e Luiza Helena de Bairros⁴. Esta foi uma maneira que encontrei para exaltar as mulheres da minha vida, mulheres que vieram antes e me colocaram no caminho de luta e insurgência frente às opressões que me atravessaram/atravessam desde a minha chegada no mundo.

É preciso aplaudir aquelas que tanto me ensinaram e tanto lutaram/lutam pelo lugar do negro no mundo. Carla Akotirene (2014) me ajudou nesta reflexão quando iniciou uma entrevista sobre seu livro “Ó pa Í, Prezada” afirmando que “[...] o aplauso é importante para o nosso Ori”. Elas são sinônimo de sabedoria para mim e suas presenças em minha vida são a prova de que eu nunca estive sozinha. Com elas aprendi que a vida é uma arte, que cada minuto vivido é como um ponto dado em um bordado. Foi, então, que percebi que tudo que vivi representa, para mim, pontos dados, feitos, desfeitos, perfeitos ou não e que, independentemente do momento de construção, os pontos do meu bordado são lindos, são MEUS, com os meus e me fizeram ser quem sou agora: mulher, negra, mãe, filha, irmã, estudante, companheira ... PROFESSORA. Meus passos vêm de longe!!

Evoco a força e a sabedoria destas mulheres pretas/guerreiras para mais um embate: compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, sem perder de vista a necessidade e a importância de um acordo contra-hegemônico para trilhar a proposta da decolonialidade⁵ na minha escrita, na minha profissão etc. Um embate que dialoga também com as minhas reflexões sobre o meu lugar, sobre quem é este corpo que transita em uma sociedade que tem suas bases fincadas no capitalismo neoliberal, no sistema e no cristianismo. Após me reconhecer mulher, negra, mãe, professora (em constante processo de formação), militante do feminismo negro, entendi que sou um corpo negro, que meu corpo é meu território. Sou um corpo que se afirma como um corpo-território em processo de decolonização.

Fui, durante muito tempo, um corpo anestesiado porque não compreendia os reflexos da relação de poder imposta pelo colonialismo no meu corpo. A partir do momento que reconheci, que me permiti compreender a minha narrativa e as várias trocas de pele que envolvem a minha vida, sinto que é como se eu acordasse da anestesia e daí me dei conta de quem sou, do meu valor, da minha capacidade de produzir conhecimento (sempre negada), das duras questões oriundas do processo de colonização (racismo, desigualdade social, opressão

⁴ Militante do Movimento Negro e da luta das Mulheres Negras, um dos grandes nomes do Brasil na luta contra o racismo e o sexismo. Foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil entre 2011 e 2014.

⁵ O termo decolonialidade utilizado nesta tese refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto urgente para o nosso presente de subversão do padrão de poder colonial. Em um dos capítulos posteriores sistematizarei a produção do conhecimento sobre a abordagem decolonial.

etc.) que ferem meu corpo, um movimento que remete à cosmopercepção. A partir dessa percepção, reconhecer meu corpo-território é encontrar o meu lugar no mundo; é compreender que não ando só porque tudo que sou e que faço, minhas experiências, são reflexos da minha ancestralidade. Sou resistência!

Sair da anestesia me permitiu um movimento embalado pela reflexão de si a partir da minha trajetória de vida, da minha formação e da minha profissão, um movimento impulsionado pela história de vida, que é referência da Pedagogia Griô, e que me conduziu à abordagem da minha escrivência e da escolha por focar nas narrativas dos docentes colaboradores nesta pesquisa. Diante deste movimento, destaco meu encontro com a Pedagogia Griô como uma experiência muito marcante por atribuir novos sentidos à minha vida, à minha formação e à minha profissão, uma pedagogia que busca compreender a identidade de um povo e trazer novas práticas para a escola que, para tanto, toma a identidade, a afetividade e a ancestralidade como elementos centrais e tem como característica principal a valoração da cultura local e da tradição oral, características que a aproximam da perspectiva decolonial.

Escrever sobre decolonialidade nesta tese durante um processo de agravamento da crise humanitária provocada pelo Coronavírus me fez compreender que as desigualdades social e racial, oriundas, respectivamente, do racismo nas suas mais variadas formas, da injusta distribuição de renda na sociedade e do sexismo já existentes, ficam ainda mais evidentes. Isso porque se trata de um vírus que alcança os mais diversos segmentos da sociedade cuja incidência é determinada por fatores como renda, idade, gênero e raça e aponta como grupo de risco aqueles que possuem comorbidades específicas (hipertensão, diabetes etc.). Contudo, a população negra se apresenta neste cenário de pandemia como grupo de risco tendo em vista a letalidade social motivada por questões históricas, políticas e sociais que estruturam a nossa sociedade. Além da crise sanitária-política-econômica, a necropolítica⁶ também marcou meu momento de escrita. Esta vertente do racismo possibilita perceber que todos os dias pessoas negras, nesse chamado sistema-mundo, são perseguidas e violentadas em seus direitos, em sua moral, em sua dignidade, em seu direito de ser, e o dito estado democrático de direito usurpa suas existências com o argumento de ataque a uma criminalidade que, na maioria esmagadora das vezes, é instrumento de um projeto maior de eugenia herdado do estado escravocrata.

Enquanto escrevia a tese, em alguns momentos me senti sufocada, sem ar. Tomada por sentimentos como indignação e dor, só queria gritar aos quatro cantos que o sangue de

⁶ Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer.

George Floyd, de João Pedro, do menino Miguel, dos milhares de brasileiros/as que estão sendo mortos pela necropolítica reinante precisa continuar circulando nas nossas veias, suas vozes devem se expressar agora e sempre por meio daquelas e daqueles que se comprometem com as lutas antirracistas.

Refletir acerca da decolonialidade em tempos de pandemia e de tantas discussões acerca da necropolítica me fez focar o olhar no meu grupo/meu povo, corpos marcados por um racismo estrutural e estruturante das relações sociais, corpos que no discurso colonial, foram vistos como corpos destituídos de vontade, subjetividade, prontos para servir e destituídos de voz (hooks, 1995). A meu ver, esse discurso colonial é a base para as várias formas de racismo (epistemológico, ontológico, político) existentes que recaem sobre os corpos que têm sua voz negada e, portanto, não têm o direito de marcar sua existência, sua ancestralidade, nossa ancestralidade. É um racismo contra a forma como esses corpos pensam a realidade, que prima pela morte do saber que habita nestes corpos (epistemicídio⁷), que reflete o silenciamento dos corpos-territórios por serem protagonistas de suas próprias experiências de vida.

Desta forma, esse movimento que envolve a reflexão do pensamento decolonial perante uma pandemia e seus efeitos sociais tomando, enquanto consequência do sistema-mundo, o racismo e suas múltiplas faces, elemento que constitui uma das bases da nossa organização social, me permitiu compreender a necessidade e a importância de um acordo contra-hegemônico para trilhar a proposta da decolonialidade na minha escrita, na minha vida, na minha profissão etc. por se tratar de uma escolha política existencial; um movimento constante de resistência para romper padrões, provocar rupturas, enfim, de um exercício diário porque nascemos e crescemos em um sistema colonialista e, portanto, somos corpos marcados pelo colonialismo em constante movimento de resistência.

Como dizia minha avó: – “Aquilo que não me mata, me fortalece!”. O contexto de escrita desta tese me provocou reflexões sobre a importância de não ser mais um corpo anestesiado, me fez sentir os atravessamentos provocados pela pandemia e por casos explícitos de necropolítica, dentre outros acontecimentos, de um outro lugar, de um lugar que me possibilita não apenas enxergar, mas também sentir a dor que as consequências das desigualdades sociais e do racismo causam no corpo negro, no meu corpo-território, um corpo marcado por um racismo estrutural e estruturante das relações sociais e que busca na

⁷ Utilizo o termo epistemicídio para tratar da desqualificação do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados e, mais que isso, a anulação de membros destes grupos como humano/a, concordando com o que propõe Sueli Carneiro (2005, p. 97) quando afirma que “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (

ancestralidade força e sabedoria para sempre levantar, sempre resistir. Refletir sobre tais acontecimentos me fez despertar para a importância do que propõe Conceição Evaristo (2014): é “Tempo de nos aquilombar” porque, enquanto corpo-território negro feminino, me engajei, fui me integrando a uma espécie de aliança, a uma rede de luta política em favor de grupos oprimidos e, assim, envolvida nesse processo político de resistência, entendi que só será possível a decolonização do meu corpo-território a partir da coletividade. Assim, mais uma vez, me levantei e prossegui, como diz mainha⁸: – “Seguindo adiante de cabeça erguida”.

1.1 EU ME LEVANTO E PROSSIGO TRAZENDO COMIGO SABEDORIAS DE MEUS ANTEPASSADOS

Mesmo afetada pelo contexto que envolvia a escrita da minha tese, mais uma vez, me levantei e prossegui. Pedi a benção aos meus ancestrais e retomei a escrita. Foi neste movimento, embalado pela reflexão de si a partir da minha trajetória de vida, que me dei conta do quão importante foi o meu encontro com a Pedagogia Griô, uma experiência muito marcante por atribuir novos sentidos à minha vida-formação-profissão. Desde a minha primeira aproximação com esta pedagogia senti que fui tocada por uma nova leitura de mundo. A profissão docente passou a ter um novo sentido para mim. O envolvimento com esta pedagogia foi tão grande que ela se tornou elemento presente na minha vida pessoal e acadêmica (Mestrado e nesta tese), ou seja, desde 2010 em um relacionamento sério com uma pedagogia que me reinventa e que, a cada dia, me faz compreender a importância da ancestralidade em minha vida.

Trata-se de uma pedagogia que emerge em meio a vários movimentos sociais e prima por uma educação com ênfase nas relações étnico-raciais e pela valorização da cultura local e da tradição oral. Inspirada nas contribuições teóricas propostas por Lillian Pacheco (2006) concebo a Pedagogia Griô como uma pedagogia que busca compreender a identidade de um povo e trazer novas práticas para a escola e, para tanto, toma a identidade, a afetividade, a ancestralidade como elementos centrais e tem como característica principal a valorização da cultura local e da tradição oral.

Destaca-se que, em 1995, uma ação das mães da paróquia local, que visava constituir proteção social para crianças envolvidas no processo de crise econômica, política e cultural

⁸ Mainha é um regionalismo usado majoritariamente na região nordeste, em linguagem popular. Embora apenas se encontre dicionarizada em poucos dicionários, mainha indica uma forma diminutiva e carinhosa da palavra mãe.

instaurada na região da Chapada Diamantina por conta da proibição do garimpo e da comercialização de diamantes, implementou uma ação social que tinha dois campos: um alimentar, por meio de distribuição de sopas, e outro educativo, por meio de algumas atividades ocupacionais para as crianças (oficinas de artesanato, reciclagem, produção de pão, costura em retalhos etc.), que eram chamadas de Oficinas Grãos de Luz e aconteciam nas ruas e praças da cidade de Lençóis/BA. Posteriormente, a igreja cedeu um espaço, denominado espaço das madres, para a realização das oficinas e, atualmente, estas oficinas acontecem na sede da Associação Não governamental Grãos de Luz e Griô⁹.

A partir desta ação social percebeu-se a necessidade de criação de uma metodologia, de uma pedagogia para aquelas atividades, que dialogasse com os saberes e fazeres daquelas comunidades e com suas as crianças. Assim, Líllian Pacheco, uma das lideranças do movimento comunitário em Lençóis/BA, criou uma oficina direcionada a todos os professores envolvidos. Esta oficina se tornou uma espécie de laboratório para a elaboração do Projeto Grãos de Luz e Griô, pois, durante esta oficina sempre se discutia e sistematizava a prática para possibilitar um fazer pedagógico voltado para o contexto local que valorizasse os saberes e fazeres dos mais velhos através da tradição oral; que pudesse dar suporte ao trabalho realizado na casa das madres e que pudesse dialogar com as escolas, um movimento importante para a conscientização comunitária¹⁰ das crianças e dos profissionais docentes.

A elaboração do Projeto Grãos de Luz e Griô, no período entre 1996 e 1997, emerge dentro de um contexto social global em que um conjunto de movimentos sociais luta pelo respeito e fortalecimento da sua identidade étnica, cultural, de gênero, dentre outras (movimento do campo, movimento negro, movimento indígena, movimento LGBT e outros). É nesse contexto que, em 1998, Líllian Pacheco criou a Pedagogia Griô, uma pedagogia brasileira situada no âmbito educacional como tendência de educação comunitária e definida como:

⁹ Coordenada por Márcio Caires e Líllian Pacheco, Associação Não Governamental Grãos de Luz e Griô, que teve seu reconhecimento feito pelo poder público, localiza-se no centro histórico da cidade de Lençóis/BA e apresenta como principal missão potencializar a educação, a cultura oral e economia comunitária para o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro. Investe na construção de uma rede local entre empreendedores, poder público, conselhos municipais, a comunidade escolar e os grupos culturais, propondo e construindo soluções para problemas relacionados ao patrimônio simbólico e a autoestima da população de baixa renda, principalmente de tradição oral (PEREIRA, 2014).

¹⁰ O temo conscientização comunitária tem origem no Círculo de Cultura Paulo Freireano, que tem como objetivo mediar o diálogo problematizador que potencializa a transição do nível de consciência ingênua dos educandos para a consciência crítica. A Pedagogia Griô, que tem como referências metodológicas a Educação Biocêntrica (Rolando Toro e Ruth Cavalcante); a Educação para as relações étnico-raciais positivas (Vanda Machado) e a Educação Dialógica (Paulo Freire), estimula a evolução da consciência crítica para uma consciência comunitária com vistas a um processo de elaboração do conhecimento a partir da complexa teia de transmissão oral e da convivência em comunidade.

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)

Cabe destacar que o termo Griô é uma adaptação da palavra francesa *griot*; é um “abrasileiramento” do termo *griot* que, por sua vez, expressa um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana. Este termo tem um papel de inspirador no tocante ao nome dado a esta pedagogia que, inspirada em aspectos da tradição do povo do noroeste da África – Império do Mali – aponta a tradição oral e a cultura como subsídios estruturantes da educação e fundantes para um processo de elaboração do conhecimento empenhado afetivamente, culturalmente e politicamente com um projeto comunitário com vistas à garantia do fortalecimento da identidade, da ancestralidade e dos direitos sociais de uma comunidade.

Tal processo começou a repercutir nas escolas municipais, sobretudo, pelos questionamentos das crianças junto aos seus professores ao perceberem uma experiência durante as Oficinas Grãos de Luz, promovidas pelas ações sociais e comunitárias instituídas na cidade, e outra experiência durante as aulas na escola. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Lençóis/BA, a partir de 1990¹¹, propôs uma formação docente baseada nos princípios da Pedagogia Griô para professores da Rede Municipal com vistas ao desenvolvimento de um novo olhar do educador sobre o processo de elaboração do conhecimento, uma vez que esta pedagogia centrava na tradição oral e cultura como elementos estruturantes da educação e fundantes para o processo de elaboração do conhecimento e formação da cidadania. Tal proposta foi implementada em todas as escolas municipais da região, inclusive, as que se situam na comunidade quilombola.

A minha implicação com esta pesquisa está diretamente relacionada a aspectos do percurso de vida, formação e profissão. Um desses aspectos diz respeito a questões referentes à minha trajetória pessoal como mulher, negra, filha de professora negra, militante do movimento negro e neta de professora quase centenária do quilombo urbano Rua Nova, situado na periferia de Feira de Santana, na Bahia (quilombo onde nasci e cresci). E também à minha trajetória acadêmica no Mestrado, que possibilitou aproximação com a realidade que envolve o *locus* desta pesquisa.

¹¹ Destaca-se que tal proposição permanece até dias atuais. Ou seja, há 20 anos a formação dos profissionais da Educação Municipal de Lençóis/BA começou a ser desenvolvida com base na Pedagogia Griô.

Um segundo aspecto que representa a minha implicação com esta pesquisa, enquanto corpo-território negro feminino docente, está atrelado à minha aproximação, enquanto professora, com a Pedagogia Griô e com a minha experiência de ficar hospedada e conviver com uma família na comunidade quilombola de Remanso junto com um grupo de estudantes americanos e, nesta oportunidade, pude conhecer também a comunidade quilombola Iúna. Foi uma experiência que me possibilitou viver as comunidades: as comidas, as relações, as moradias, as crenças, os saberes, os fazeres, as histórias contadas, a escola, a igreja, o terreiro, o rio, as ações promovidas pela ONG Grãos de Luz e Griô nas comunidades e da Pedagogia Griô na escola etc.

Para além disso, foi uma experiência que me possibilitou, ao mesmo tempo, o encontro com alguém muito especial: eu, uma pessoa que teve uma infância com as marcas que carregam uma criança negra em uma sociedade racista, que teve uma adolescência “tatuada” pelas marcas que carregam uma jovem negra em um país machista, uma mãe solo “tatuada” pelas marcas que carregam uma mulher negra solteira e com um filho para dar conta sozinha em um país onde a discriminação e o preconceito reinam. Este é o perfil de muitas mulheres negras no Brasil, mas o encontro a que me refiro aqui é o encontro com uma pessoa que desde cedo teve que aprender a ser forte, levantar-se, prosseguir e resistir: EU.

Diante do exposto, destaco que a Pedagogia Griô representa os fios entrelaçados no bordado desta tese-vida. Neste lindo bordado, a agulha representa as várias experiências que atravessam o meu corpo-território e a linha é o fio formado pelos ensinamentos dos meus ancestrais, meus griôs, que tecem/costuram todas essas experiências. A partir da aproximação com a Pedagogia Griô percebi que não ando só. Tudo que sou e que faço, minhas experiências, são reflexos da minha ancestralidade. A força dos meus ancestrais africanos costura a minha experiência vida-formação-profissão, uma força que consigo perceber na presença da minha mãe, minhas avós - minhas guias, Griôs na minha caminhada.

Outros aspectos também representam a minha implicação com esta pesquisa: a minha atuação como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO/UNEB, sob a coordenação da Professora Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, ação que possibilitou envolvimento com a pesquisa *Profissão docente na Educação Básica da Bahia*¹², pesquisa desenvolvida pelo DIVERSO/UNEB. Esta

¹² Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer n. 1.231.920. Tem por objetivo cartografar a profissão docente na Educação Básica do Estado da Bahia, a partir do mapeamento do perfil socioprofissional dos(as) docentes – considerando as dimensões sociodemográfico e cultural, formação, condições de trabalho docente, atuação profissional e participação sindical – e das experiências pedagógicas produzidas na relação com a diversidade.

tese é um desdobramento desta pesquisa matricial ao tratar da profissão no cenário das diferenças vividas e (re)posicionadas na profissão em quilombos baianos a partir de princípios decoloniais. Outro aspecto importante foi participar da elaboração/execução de um projeto desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades em Saúde (NUDES/UEFS), atividade que permitiu perceber a relevância das investigações acerca da população negra, oportunizou a participação em um curso de capacitação em Pedagogia Griô e possibilitou conhecer algumas comunidades quilombolas situadas na região da Chapada Diamantina envolvidas no contexto desta pedagogia e, por fim, a participação, na condição de aluna especial, das disciplinas “Educação, Narrativas (Auto) Biográficas e Ruralidades” e “Abordagem (Auto) Biográfica, Formação de Professores e de Leitores”, ofertadas pela Linha de Pesquisa 2 “Educação, Práxis pedagógicas e Formação do Educador”, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/ PPGEduc-UNEB.

Cabe destacar que, concomitante à uma ativa atuação no grupo de pesquisa acima citado e com a escrita inicial desta tese, participei como aluna regular da Escola de Formação na Pedagogia Griô. Esta Escola foi fundada, oficialmente, em 2016 pelos criadores da Pedagogia Griô, Lílian Pacheco e Márcio Caires, em parceria com griôs aprendizes, educadores em formação e autores de referência em educação, educomunicação e cultura brasileira. Fundamenta-se na vivência, reflexão e sistematização do trabalho comunitário realizado pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, desde 1998, com a comunidade de Lençóis/BA.

A Escola de Formação na Pedagogia Griô busca referências e estratégias para a construção de uma educação afetiva, cultural e comunitária que valoriza a identidade e a ancestralidade do povo, integrada a um projeto de comunidade/humanidade nas áreas de meio ambiente, economia solidária, comunicação livre e sustentabilidade, com foco em grupos e comunidades tradicionais rurais e de periferia. Tem como objetivo dialogar com o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, destacando a interação entre a tradição oral e o ensino formal, em parceria com escolas, universidades, institutos e centros de pesquisa e realiza cursos em Salvador (UFBA), Brasília (Faculdade de Artes Dulcina de Moraes), Rio de Janeiro (UFRJ) e São Paulo (USP).

O curso de formação na Pedagogia Griô promovido por esta escola é direcionado a professores de escolas e universidades, educadores populares, educadores ambientais e educadores sociais, brincantes, músicos, artistas de teatro e contadores de histórias, produtores, articuladores culturais, pesquisadores das tradições e comunicadores; agentes sociais de comunidades tradicionais e de periferias urbanas; estudantes e profissionais interessados na área de ciências humanas e sociais. Instrui Griôs aprendizes e educadores para o desenvolvimento

de projetos pedagógicos, experimentais e didáticos que reconheçam o lugar social, educacional, político e econômico dos mestres e mestras de tradição oral como fonte fundamental na produção do conhecimento e garante uma formação certificada pela Associação Grãos de Luz e Griô; Programa Ação Griô Nacional e Programa de Extensão Diversitas (Universidade de São Paulo – USP).

É a partir desse cenário, que envolve a vivência da Pedagogia Griô na escola, que esta pesquisa transversaliza o tema Pedagogia Griô, uma pedagogia que 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), com a decolonialidade e os modos de ser professor nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna. Estas comunidades quilombolas ficam situadas em área rural, predominantemente, formadas por uma população negra e se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Considerando que a educação no contexto dessas comunidades quilombolas tem características e demandas próprias, que precisam ser pautadas no contexto educacional, cabe refletir: como os/as docentes que atuam nas comunidades quilombolas de Remanso/BA e Iuna/BA vivenciam a Pedagogia Griô nos modos de ser professor/a?

Desse modo, esta pesquisa busca compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, situadas na área rural de Lençóis/BA, na Chapada Diamantina. O estudo foi realizado com quatro professores: um professor da escola municipal da comunidade quilombola Iúna/BA e três professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) da escola municipal da comunidade quilombola Remanso, formada nos anos 1950 e localizada no entroncamento dos rios Utinga e Santo Antônio em áreas rurais de Lençóis, interior da Bahia.

É a partir desse contexto, no qual destaco um percurso desde a minha condição de mulher negra, nascida em um quilombo urbano, parida e criada por professoras; a aproximação com a Pedagogia Griô e com comunidades quilombolas rurais da Chapada Diamantina; efetiva participação nos grupos de pesquisa DIVERSO e NUDES até a atuação na Escola de Formação na Pedagogia Griô, que maturo o objeto de pesquisa proposto neste estudo: a Pedagogia Griô e as interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas.

1.2 EU ME LEVANTO E PERSIGO ACHADOS SOBRE A PEDAGOGIA GRIÔ

A necessidade de olhar em uma direção que pudesse explicitar para mim informações já existentes acerca do tema maior de investigação me fez persistir na busca de informações em bancos de teses e dissertações. Do ponto de vista acadêmico a investigação proposta nesta pesquisa justifica-se pela pequena quantidade de estudos sobre a Pedagogia Griô como base para o processo formativo docente. Neste sentido, propus uma investigação acerca do estado do conhecimento acadêmico sobre o tema.

O estado do conhecimento, segundo Haddad (2002, p. 38) “[...] tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas”. Assim sendo, consideramos a relevância deste tipo de pesquisa por compreender que seu desenvolvimento proporciona uma visão panorâmica da produção da área, evidenciando o foco das investigações, sua evolução e os aspectos que devem ser pesquisados, aspectos também possíveis de serem observados a partir de uma sistematização de dados com base em fontes mais amplas: o estado da arte.

Desta forma, a investigação realizada foi orientada metodologicamente pelos trabalhos de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) e, com base na distinção estabelecida pelas últimas autoras, configurou-se como um “estado do conhecimento”, por tomar apenas uma parte da produção, as teses e dissertações, a partir de consulta em bancos de teses e dissertações, não considerando artigos e livros sobre o tema. Tal investigação se apresenta como uma ação importante realizada neste estudo, partindo do pressuposto de que um dos aspectos imprescindíveis na construção de uma pesquisa são as referências teóricas. Considerou-se também os estudos de Rios (2021) acerca do estado da arte das pesquisas na Bahia sobre a profissão docente e suas relações com a diversidade. A autora mapeou 369 pesquisas sobre a profissão docente no Estado da Bahia. Destas, apenas 8,3% tratavam das questões étnico-raciais relacionadas às questões da profissão, tendo maior incidência nas pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas.

Inspirada no delineamento do mapeamento realizado por Rios (2021), realizei um levantamento dos estudos sobre a Pedagogia Griô no cenário nacional sobre a Pedagogia Griô. O estudo foi realizado no Banco de Dissertações e Teses da Capes, com um recorte temporal entre 2009 e 2018, a partir do descritor Pedagogia Griô. A partir deste levantamento, foram encontrados 09 trabalhos, dentre estes, 03 teses e 07 dissertações referentes ao tema Pedagogia Griô. A análise, realizada através de uma pesquisa documental, foi orientada pelas seguintes indagações: qual a produção científica existente sobre este tema? Como os estudos sobre o tema

Pedagogia Griô estão distribuídos considerando o aspecto geográfico (espaço) e institucional (IES, Áreas, Programas)? Quais as temáticas abordadas? Quais referenciais teóricos foram utilizados? Que abordagens metodológicas foram privilegiadas nestas pesquisas? Que achados anunciam essas investigações?

Mesmo diante de algumas limitações em relação à estrutura observada em alguns resumos e à falta de algumas informações, o banco de teses e dissertações analisado apresentou dados que nos possibilitaram criar um quadro representativo da produção de pesquisa sobre a Pedagogia Griô no âmbito da Pós-graduação no Brasil, nos últimos dez anos. Os nove trabalhos analisados referentes à Pedagogia Griô foram defendidos em diferentes anos, com um aumento exponencial a partir de 2013, conforme dados apresentados abaixo:

Tabela 1 – Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre a categoria Pedagogia Griô, por ano de defesa, 2006-2017

PEDAGOGIA GRIÔ

ANO	N. PROGRAMAS	TOTAL DE TRABALHOS NA ÁREA	N. DISSERTAÇÕES Mestrado acadêmico	N. DISSERTAÇÕES Mestrado profissional	N. TESES	TOTAL PRODUÇÕES/ANO
2009	1	-	-	1	-	1
2010	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-
2013	2	2	2	-	-	2
2014	1	-	-	1	-	1
2015	2	1	1	1	-	2
2016	-	-	-	-	-	-
2017	1	-	-	-	1	1
2018	1	-	1	-	-	1

Fonte: Banco de Dados CAPES (2019).

Os dados relativos à distribuição geográfica e por Instituição de Ensino Superior (IES) da produção sobre Pedagogia Griô são apresentados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre a categoria Pedagogia Griô por região geográfica, estado e IES, 2006-2017

PEDAGOGIA GRIÔ

REGIÃO	ESTADO	IES	DISSERTAÇÃO Mestrado acadêmico	DISSERTAÇÃO Mestrado profissional	TESE	TOTAL PRODUÇÕES / REGIÃO
NORTE	-	-	-	-	-	-
NORDESTE	BA	UFBA	1	1	-	2
CENTRO- OESTE	GO	UFG	1	-	-	1
SUL	-	-	-	-	-	-
SUDESTE	SP	USP	-	-	1	1
	SP	UNICAMP	1	-	-	1
	SP	IPHAN	-	1	-	1
	RJ	UERJ	1	-	-	1
	RJ	FGV	-	1	-	1

Fonte: Banco de Dados CAPES (2019)

A partir da tabela 2 observa-se que a produção científica sobre a Pedagogia Griô, em relação às regiões geográficas brasileiras, concentra-se nas regiões sudeste e nordeste. Em relação à profissão docente em comunidades quilombolas, é perceptível uma concentração considerável na região sudeste. Um motivo que pode justificar a concentração maior da produção no Sudeste é o fato desta região reunir grande número de programas de Pós-Graduação do País, diferente do que ocorre nas demais regiões onde a implantação da pós-graduação deu-se de forma tardia e de modo gradativo.

Outro dado levantado a partir da análise da tabela 2 é que a produção acadêmica sobre o tema Pedagogia Griô, com expressiva concentração na área “Educação”, encontra-se distribuída em 06 estados da federação. O estado de São Paulo lidera a produção com 04 trabalhos, seguido dos estados Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Ceará (cada um com um trabalho sobre o tema em questão). Um total de 08 instituições acolheu pesquisas sobre o tema, sendo 08 públicas (04 federais, 04 estaduais) e 01 privada. As regiões com o maior número de instituições às quais os trabalhos se vinculam são a Sudeste e o Nordeste, com um total de 07 IES.

Entre as instituições, a USP é a que reúne maior quantidade de trabalhos (02), seguida das demais instituições, certamente pela parceria da Associação Grãos de Luz e Griô, enquanto cocriadores, com Sérgio Bairon, livre docente da USP que atua em uma linha de pesquisa da

Pós-Graduação que estuda e divulga organizações societárias com tradição própria nos cuidados com a saúde, nas trocas econômicas, nos modelos educacionais, nas questões de sustentabilidade e cujos padrões de convivência urbanos e rurais se mantêm paralelos, com algum grau de independência dos poderes públicos instituídos legalmente (comunidades indígenas, quilombolas, migrantes; grupos religiosos sustentados por valores comunitários; redes virtuais auto-organizadas e autogeridas em torno de um assunto ou prática de interesse comum); e ainda trabalhos que discutam as formas de sociabilidade em processos de assimilação, que possam enfrentar resistências significativas diante do *status quo*, mas que se apresentam como alternativas aos grupos que as desenvolvem e as praticam, e Zilda Lokoi, professora titular do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, atuando, principalmente, na linha de pesquisa História das Relações e dos Movimentos Sociais, nos temas educação, lutas camponesas, políticas públicas, imigração contemporânea, humanidades, direitos e outras legitimidades e coordenadora do Diversitas (Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos), para a criação do projeto de Curso de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, e da Revista do Diversitas sobre a Pedagogia Griô.

A partir deste levantamento acerca do tema Pedagogia Griô, foi possível constatar a ausência de um olhar mais sensível e atento a questões que envolvem esta pedagogia em contexto, o que, dentre outras questões, tem levado os professores que atuam nas escolas de comunidades quilombolas a vivenciarem um cotidiano que não valoriza a prática de uma pedagogia antirracista que promova a educação com base no exercício da diversidade étnica, cultural como alicerce dos modos de ser professor/a no espaço quilombola.

Diante do exposto, ao elencar a Pedagogia Griô e as interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas como objeto de pesquisa, busquei compreender a seguinte questão de pesquisa: **Como os/as docentes que atuam nas comunidades quilombolas de Remanso e Iúna vivenciam a Pedagogia Griô nos modos de ser professor/a?**

Desta forma, considerando as questões de pesquisa já postas, apresento como **objetivo geral** compreender as interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA. Como **objetivos específicos**, a pesquisa procurou: caracterizar a Pedagogia Griô e suas relações com as teorias decoloniais; analisar os modos de ser, fazer e conhecer dos/as professores/as das

comunidades quilombolas Remanso e Iúna a partir das aproximações/distanciamentos com a Pedagogia Griô.

O trabalho está alicerçado em estudos que abordam temas relacionadas à Pedagogia Griô, apresentada nos estudos de Pacheco (2006, 2008, 2009, 2010) e à decolonialidade, referenciada nas discussões empreendidas por Mignolo (2003), Quijano (2005), Maldonado - Torres (2007) e Ballestrin (2013). Sobre educação e pedagogia decolonial os estudos de Walsh (2012) potencializaram as discussões, as análises e as reflexões apresentadas na tese.

Em relação à metodologia, o estudo ancora-se, enquanto base epistemológica, na perspectiva qualitativa de pesquisa. A pesquisa narrativa aliada à perspectiva decolonial se configura como a opção teórico-metodológica para o desenvolvimento deste estudo. Aliadas, estas duas teorias possibilitaram compreender as condições pessoais e sociais, o lugar e a temporalidade – dimensões tridimensionais das narrativas, analisando-as, construindo novos saberes e refletindo criticamente sobre suas ações enquanto sujeito colonizado atuante em espaço também colonizado (a escola), a partir do que se pode apreender das narrativas. Os dispositivos de pesquisa utilizados foram a entrevista narrativa e rodas de conversa.

Os dados produzidos foram analisados a partir da abordagem compreensiva-interpretativa de Paul Ricoeur (2009). Três eixos de análises mobilizam o presente estudo: os modos de ser professor nas comunidades quilombolas a partir das aproximações/distanciamentos com a Pedagogia Griô; a relação entre os princípios da Pedagogia Griô e os modos de ser, fazer e conhecer dos professores; os elementos da cultura quilombola local e suas relações com as experiências pedagógicas no cotidiano escolar.

A presente pesquisa está estruturada em seis capítulos e na introdução de cada um deles evoco a voz feminina negra de Conceição Evaristo, uma das vozes que representa o movimento decolonial por conta do seu esforço de caminhar na contramão do sistema-mundo e na produção de outras epistemologias. Início com o primeiro capítulo da pesquisa, intitulado *Ainda assim, eu me levanto*¹³, *prossigo e persigo*, abordando *minha escrevivência*¹⁴, inspirada no poema “

¹³ “Ainda assim, eu me levanto” título de um poema de Maya Angelou (2014), porta-voz dos anseios e da revolta dos negros. Amiga de Martin Luther King e de Al Hajj Malik Al-Shabazz, mais conhecido como Malcolm X, a vida inteira dedicou-se à militância pelos direitos civis de seu povo.

¹⁴ Considerando a produção literária e ensaística da escritora Conceição Evaristo, sobremodo seu projeto estético e político definido como escrevivência (2005, 2007, 2009), um projeto no qual a autora consolida uma perspectiva feminina e afrodescendente em seu processo de elaboração escrita, concebo a escrevivência nesta pesquisa como algo que vai além da ideia de aproximar experiência e vida e é mais do que uma escolha estética por se apresentar como uma forma de escrita que também exerce um papel político, como um verdadeiro manifesto de resistência a discursos ainda colonialistas. A escrevivência não encerra o relato no sujeito. Pelo contrário, começa pelo sujeito, com a potência de valorizar todo o histórico de um grupo ao ampliar essa experiência. Segundo Evaristo (2014, p. 7), a escrevivência é aquilo “[...] que capto de muitas vivências, é a escrita daquilo “que a vida me fala”.

Inquisição”, de Conceição Evaristo¹⁵ (2014), um poema que demonstra a voz da ascendência negra a partir do lugar étnico-racial na sociedade brasileira; que aborda a exclusão para tratar da inclusão, da persistência e da necessidade da escrita dos afrodescendentes; que sugere uma reflexão que passa pela concepção de raça, etnia e, por conseguinte, racismo e etnicidade e aponta para a atitude de persistir e de prosseguir a fala caracterizada pela *escrevivência*, uma vez que, a partir de sua leitura, é possível perceber a presença de “[...] um corpo-negro poema, um corpo negado que se transforma em corpo-escrita reerguido” (SILVA, 2016, p. 132).

Ainda neste capítulo, narro o percurso que me levou a tomar os modos de ser professor nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna como objeto de estudo deste trabalho acadêmico, a partir da minha trajetória acadêmica no Mestrado e a minha aproximação com a realidade que envolve o *lócus* desta pesquisa; da minha inserção em dois grupos de pesquisa e da minha participação no projeto de pesquisa *Profissão docente na Educação Básica da Bahia* e, além disso, apresento também alguns achados sobre a Pedagogia Griô como resultado de um estado do conhecimento realizado acerca deste tema.

No segundo capítulo, intitulado *Outras rotas metodológicas, apesar das acontecências do banzo*, a partir dos versos do poema “*Apesar das acontecências do banzo*” (EVARISTO, 2014, apresento a entrevista narrativa alinhada a uma perspectiva decolonial enquanto perspectiva metodológica no contexto quilombola. Busco, também, contextualizar a pesquisa de campo, apresentando o desenho metodológico da investigação, situando o método, os dispositivos de pesquisa e a análise de dados, os colaboradores da pesquisa. Início-o situando epistemologicamente a entrevista narrativa destacando as suas contribuições para a pesquisa ao atribuir ao sujeito, à experiência e à memória um novo estatuto epistemológico e suas aproximações com a perspectiva decolonial.

Por sua vez, no terceiro capítulo, *Educação escolar em contexto quilombola: (re)existências cotidianas*, movida pelo poema “*Todas as manhãs*” (EVARISTO, 2014, abordo o cenário da Educação Escolar Quilombola no Brasil e as políticas públicas educacionais voltadas para o fortalecimento e a valorização dos quilombos; o panorama histórico que envolve o processo reivindicatório por parte dos movimentos sociais antirracistas pela promoção de políticas públicas contra as desigualdades raciais.

¹⁵ Conceição Evaristo nasceu em Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte, no ano de 1946. Se formou em Letras pela Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), é Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em uma de suas entrevistas, Evaristo chamou a atenção para o reconhecimento tardio de sua produção, o que me deslocou. Uma intelectual branca com essa trajetória não esperaria completar 72 anos para ter visibilidade.

O quarto capítulo, *Educação Escolar Quilombola e a decolonialidade: uma construção sem tijolos, nem vidros*, tomando como inspiração o poema “Bus” (EVARISTO, 2014 p. 55), abordo o pensamento decolonial como um pensamento que propõe refletir sobre opressão a partir do ponto de vista do oprimido, do sujeito colonizado, considerando seu lugar de fala, promovendo, assim, um movimento que rompe com o pensamento eurocêntrico; os conceitos abordados pela teoria decolonial, o movimento de insurgência configurado pelo giro decolonial e a Educação Decolonial como proposta decolonizadora do ser, do saber e do poder.

Na sequência, no quinto capítulo, intitulado *Pedagogia Griô: persistência da mística quilombola*, me inspiro no poema “Tempo de nos aquilombar” de Conceição Evaristo (2020) para destacar a Pedagogia Griô como viés para uma educação com ênfase nas relações étnico-raciais, que nasce no contexto que envolve as reivindicações dos movimentos sociais (Movimento Negro, Movimento Quilombola e outros movimentos antirracistas) em conjunto com a deliberação de políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica e a vivência como um princípio do processo formativo da Pedagogia Griô.

Por fim, o sexto capítulo traz o resultado da pesquisa realizada nas comunidades quilombolas envolvidas no estudo, no qual se mostra como os/as docentes que atuam nas comunidades quilombolas de Remanso e Iúna vivenciam a Pedagogia Griô nos modos de ser professor/a.

2 OUTRAS ROTAS METODOLÓGICAS, APESAR DAS ACONTECÊNCIAS DO BANZO

Apesar das acontecências do banzo
há de nos restar a crença
na precisão de viver
e a sapiente leitura
das entre-falhas da linha-vida.
Apesar de...
uma fé há de nos afiançar
de que, mesmo estando nós
entre rochas, não haverá pedra
a nos entupir o caminho.
Das acontecências do banzo
a pesar sobre nós,
há de nos aprumar a coragem.
Murros em ponta de faca (valem)
afiam os nossos desejos
neutralizando o corte da lâmina.
Das acontecências do banzo
brotará em nós o abraço a vida
e seguiremos nossas rotas
de sal e mel
por entre salmos, Axés e aleluia.

Conceição Evaristo, 2014

Começo explicando que o banzo era um “[...] estado de depressão psicológica que se apossava do africano logo após o seu desembarque no Brasil” após ser sequestrado de sua terra, sua casa, dos braços de suas mães, conforme explica o intelectual Clóvis Moura (2004, p. 63). Ao citar Renato Mendonça, Moura (2004, p. 63) diz que para esse autor o termo se origina do quimbundo *mbanza* e “[...] significa aldeia e, por extensão, terra natal, ou seja, significaria, em última instância, saudade da aldeia, de África”.

O poema *Apesar das acontecências do banzo*, de Conceição Evaristo (2014, p. 119), demarca o questionamento à coesão, à unidade, à história de uma única e dominante via, onde não haja “pedra” a “entupir o caminho”, portanto, dialoga com o movimento de descentralização da unidade e da homogeneidade que aponta para o desenraizamento promovido pela diáspora.

Ao trazer a escrita de Evaristo em um poema que nos exorta a seguir além (e apesar) das dores do banzo, externo a reflexão sobre a importância de resistir e sobre a diversidade de saberes em contraponto a uma tradição teórica única que, além de ser um esforço contra-hegemônico, se apresenta como um caminho para a promoção da diversidade epistêmica, um

dos pressupostos da decolonialidade, que propõe um diálogo horizontal e simétrico entre os saberes rompendo com a categoria “outro” imposta aos povos e culturas alcançados pelo projeto de poder empreendido na modernidade. Além disso, entendo que este poema dialoga com a ruptura metodológica que proponho nesta pesquisa ao utilizar a pesquisa narrativa aliada à perspectiva decolonial, uma proposta que, para mim, um corpo-território negro, feminino e pesquisador, é como sair do banzo, “apesar das acontecências”.

Este é mais um bordado tecido a partir da minha experiência enquanto docente-pesquisadora. É mais uma história que conto para aumentar os pontos dados no meu bordado. Nele conto como cheguei à opção pesquisa narrativa, o que é a pesquisa narrativa e suas peculiaridades e por que dialoga com minha pesquisa. Tudo começou assim...

Com o intento de apresentar nesta pesquisa um movimento articulador entre o campo teórico e o metodológico, busquei referenciais metodológicos que me permitissem desapegar de alguns cânones tradicionais da pesquisa científica, caracterizados pela prescrição de objetividade, neutralidade e dos critérios de validação de verdades universalizantes, para, assim, me aproximar subjetivamente do contexto que envolve os colaboradores desta pesquisa.

Assim, iniciei a busca por um referencial metodológico inspirado em um novo modo de fazer pesquisa que, não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, fosse capaz de romper com a perspectiva mais formalista de pesquisa e, desta forma, me possibilitar compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, a partir da experiência vivenciada no dia a dia de professores da Educação Básica que atuam em escolas situadas em comunidades quilombolas da área rural de Lençóis/BA.

Foi, então, que percorri um longo caminho: iniciei estudando etnografia, fenomenologia, quase enveredei para a hermenêutica, me aproximei bastante da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas para, finalmente, mergulhar na perspectiva da pesquisa narrativa. Foi um percurso marcado sempre pela busca de resposta para o tipo de pesquisa que, de fato, iria realizar e que me possibilitou conhecer os fundamentos destes tipos/dispositivos de pesquisa, suas aproximações (ainda que superficialmente) e distanciamentos.

Compreendi, através deste percurso, que a etnografia objetiva aprender sobre uma cultura, seus costumes e comportamento dos seus membros (MASO, 2001) e na descrição de uma sociedade ou grupo de pessoas para obter detalhes de suas vidas (CHARMAZ; MITCHEL, 2001) e que a fenomenologia é o estudo do mundo-vida (*lifeworld*) – o mundo assim como nós imediatamente o vivenciamos, “[...] pré-reflectivamente ao invés de conceituar, categorizar ou

refletir sobre ele e, além disso, se baseia em um tipo de descrição que busca elucidar a experiência vivida” (MANEN, 1990, p. 9).

Contudo, minha aproximação com o dispositivo documentação narrativa de experiências pedagógicas, que se deu através da minha participação no Curso de Formação de Professores/as: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas¹⁶ para professores e coordenadores da Educação Básica da Rede Municipal de Salvador/BA e para pesquisadores/as e estudantes de Pós-graduação do DIVERSO/UNEB, promovido por este mesmo grupo de pesquisa, é que me ajudou a definir com mais propriedade qual tipo de pesquisa elencaria para este trabalho.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas emerge do movimento que vem sendo produzido e disseminado na Argentina, à luz dos trabalhos do professor doutor Daniel Suárez, da Universidad de Buenos Aires, cuja abordagem integra as bases da pesquisa qualitativa e entrelaça os princípios etnográficos e (auto)biográficos e constitui-se em uma ação de investigação, formação e indagação pedagógicas orientada a questionar o “mundo escolar” a partir da fala de quem o vive (SUÁREZ, 2007), por meio de relatos escritos pelos próprios professores e professoras, os quais devem ser produzidos e discutidos em roda. Ainda de acordo com esse autor, os relatos e histórias dos docentes nos mostram boa parte da trajetória profissional; seus saberes; seu percurso, suas experiências laborais; suas certezas e incertezas, suas dúvidas e perguntas; suas inquietações, desejos e conquistas (SUÁREZ, 2007).

Participar do curso sobre este dispositivo me permitiu perceber o protagonismo do docente como narrador da sua história. É a sua voz que é mostrada ali. Ele, o docente, conta e valida a sua narrativa, um movimento que deslegitima as imposições da pesquisa científica. Foi após entender que tal dispositivo se constitui a partir de influências da investigação interpretativa e narrativa em Ciências Sociais, e que seus aportes teóricos e metodológicos se caracterizam por estabelecer relações mais horizontais entre pesquisador e colaborador, além de democratizar a produção do conhecimento, estendendo aos colaboradores a possibilidade de serem participantes na pesquisa e não meros informantes, que, tomando como base está proposição metodológica de construção latina, optei pela pesquisa narrativa por se tratar de uma perspectiva em que a

Narrativa é o fenômeno estudado na pesquisa. Pesquisa narrativa, o estudo de experiências como história, então, é o primeiro e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Pesquisa narrativa como uma metodologia insere uma visão do fenômeno. Usar a metodologia de pesquisa narrativa é

¹⁶ Trata-se de uma das etapas da Pesquisa Profissão Docente no estado da Bahia.

adotar uma visão particular da experiência como fenômeno estudado. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 2)

No âmbito da pesquisa narrativa, ao contar e recontar estas histórias, sujeitos de pesquisa e pesquisadores vão ressignificando-as, tornando-as mais suas, ao mesmo tempo em que as tornam públicas. A pesquisa narrativa é, a meu ver, um modo de repensar e reviver a educação por se apresentar como uma maneira de focalizar o protagonismo dos sujeitos a partir das narrativas que são contadas e recontadas. É a maneira de ir além das “[...] narrativas dominantes em pesquisa em ciência social”, conforme destacam Clandinin e Connelly (2011, p. 26). Diante do exposto, foi possível perceber que a pesquisa narrativa nos remete à reflexão acerca do valor da palavra proposto por Hampaté Bâ (1982). De acordo com este autor, segundo as tradições orais de alguns povos africanos, o ser humano “[...] está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 168).

Após apresentação do caminho que trilhei até decidir pela pesquisa narrativa enquanto método de pesquisa – na perspectiva de realizar um estudo de base fenomenológica que, neste caso, adota a centralidade na compreensão dos fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, e em consonância com a base epistemológica qualitativa de pesquisa, o objeto de estudo e as questões de investigação propostas para esta pesquisa – tomei a perspectiva da pesquisa narrativa, defendida por Connelly e Clandinin (1995), aliada à perspectiva decolonial como procedimento de investigação tendo em vista suas potencialidades enquanto método de pesquisa, tendo em vista que a pesquisa aqui desenvolvida foca nas narrativas de professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) que desenvolvem suas atividades profissionais com base na Pedagogia Griô.

Entendo 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.

Nesse sentido, tratamos aqui de Narrativas de (re)existências, conforme concebidas por Rios (2021, p. 27):

Narrar é construir modos de viver e de se posicionar diante do mundo. Ou seja, a narrativa inscreve-se em uma ação de (re)existência a partir das experiências com o vivido mediadas pelas condições de produção, contextos sócio-histórico-político e diferentes práticas educativas. A narrativa articula a experiência individual com a história cultural da humanidade, sendo uma forma de partilhar o mundo vivido. Isto faz com que a ação narrada possa ser, concomitantemente, entendida como individual e única, mas também coletiva.

A partir destas teorias é possível compreender que, para a constituição de um modo de ser professor/a aliado/a a uma proposta que se aproxime de uma pedagogia decolonial, no caso, a Pedagogia Griô, é necessário o despertar do sujeito docente. No caso da pesquisa narrativa, trata-se de um despertar por parte do sujeito no que diz respeito ao que a vida lhe ensinou, de como vem se formando, de como suas experiências são formativas. E, para a decolonialidade, é um despertar para uma crítica em relação à sua vida e à sociedade que envolvem questões como racismo, machismo etc. Uma visão crítica acerca dessas questões possibilita o repensar da lógica do colonialidade do poder, ou seja, repensar a lógica capitalista, hétero, patriarcal e racial, que é aquela que determina a constituição da sociedade.

2.1 PESQUISA NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS, TEMPORALIDADES E A (RE)EXISTÊNCIAS ENTRECRUZADAS

Decisão tomada. Chegou a hora de conhecer melhor quais os pressupostos básicos da pesquisa narrativa e este movimento me fez compreender que o alicerce da Pesquisa Narrativa é pautado nos fundamentos teórico-metodológicos propostos por Connelly e Clandinin (1995, 2011); pelas compreensões de narrativa/narrador do Walter Benjamin (1986) e pelas discussões sobre narrativas de (re)existências apresentadas por Rios (2021). Além das bases das narrativas orais que atravessam a própria Pedagogia Griô que entrecruzaram de forma epistemopolítica a abordagem metodológica aqui apresentada.

Segundo Clandini e Connelly, a pesquisa narrativa é tanto o fenômeno estudado quanto o método de pesquisa, uma vez que o “[...] pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2011 p. 86). A pesquisa narrativa pode ser compreendida com fenômeno ou método de pesquisa. Compreender a essência da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (1995) requer ponderar o *lugar* ocupado por cada participante da experiência, ou seja, o contexto em que cada história acontece e a maneira como

as pessoas interagem com os contextos, o que envolve sentimentos, desejos e reações. Por isso, a *experiência* é considerada o ponto-chave da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Assim, a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência:

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou uma série de lugares, e em interação com um *milieu*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51)

Trata-se, portanto, de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Assim, contar e vivenciar histórias são os dois caminhos para o desenvolvimento da pesquisa narrativa. Quando o pesquisador ouve as histórias dos seus colaboradores sobre as experiências que eles vivenciaram temos a possibilidade de realização de uma pesquisa narrativa desenvolvida a partir do “contar de histórias” através de um movimento em que o “ouvir” está para além da escuta da fala apenas, pois o pesquisador pode se valer de textos escritos (autobiografias, documentos, cartas, diários, anotações, entre outros) compostos pelos participantes da pesquisa, nos quais são narrados os sentidos atribuídos às experiências. Aqui, o pesquisador não presenciou, não observou ou não vivenciou as experiências junto com os colaboradores e sua contribuição acontece no momento do contar e ao construir sentidos para essas histórias.

Clandinin e Connelly (2011) apresentam três lugares como comuns da pesquisa narrativa que devem ser tomados, cautelosamente, pelos pesquisadores: temporalidade, sociabilidade e lugar. Estes três lugares compõem as dimensões de um espaço de pesquisa. Logo, o processo da pesquisa narrativa é caracterizado pela tridimensionalidade. Segundo Clandinin (2010, p. 3), constituem “[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa”.

O primeiro elemento é a temporalidade. Uma dimensão que se apresenta como um elemento importante pelo fato de que os colaboradores, que experienciam o momento presente com o pesquisador, são possuidores de uma longa história representativa de sua trajetória anterior à vivência no momento da pesquisa. Dessa maneira, tal experiência do presente acaba influenciada pelo passado e, ao mesmo tempo, apresenta uma projeção para o futuro, ou seja,

suas experiências vivenciadas e compartilhadas com o pesquisador abarcam perspectivas de passado, presente e futuro.

A sociabilidade, segunda dimensão, está tanto para as “condições pessoais” quanto para as “condições sociais” dos colaboradores da pesquisa. As condições pessoais abrangem sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas, disposições morais, crenças, concepções, dentre outros aspectos que constituem as individualidades e subjetividades de cada pessoa e que, segundo (MELLO, 2004), é condicionadora da maneira como pensam, agem e percebem o mundo e a si mesmos (MELLO, 2004). Já as condições sociais dizem respeito às “[...] condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos” (MELLO, 2004, p. 109).

A terceira dimensão, o lugar – ou lugar comum na pesquisa narrativa – “[...] direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem.” (CLANDININ, 2010, p. 4). Desta forma, pensar o impacto dos lugares sobre as vidas, experiências, histórias dos indivíduos envolvidos em uma pesquisa narrativa, se apresenta como um movimento importante para o pesquisador.

Conhecer os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa e suas características foi fundamental para minha pesquisa porque me fez compreender: como os textos de campo são produzidos e analisados no âmbito desse tipo de pesquisa; que as histórias narradas pelos participantes abordam experiências vividas compartilhadas na perspectiva individual de cada um deles; que quando cada um dos participantes narra sua percepção da experiência é possível identificar que podem ser distintas as perspectivas das dimensões de tempo, do pessoal e do social e de lugar e que, no que diz respeito à utilização da pesquisa narrativa enquanto método de pesquisa no âmbito da educação, “[...] a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11). Estudar a educação é estudar experiências de vida (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Por ser uma pesquisa narrativa desenvolvida a partir das narrativas de docentes atuantes em comunidades quilombolas envolvidas no contexto da Pedagogia Griô e, portanto, da tradição oral e, além disso, considerar que os docentes colaboradores/narradores desta pesquisa ocupam um papel de destaque na mesma, a presente pesquisa se alinha ao que destaca Walter Benjamin (1986) quando afirma que o narrador se apresenta como uma figura de fundamental importância, visto que ele é quem conta as experiências que passam de pessoa para pessoa, dá o direito ao ouvinte de interpretar a história ao seu modo e é quem guarda a tradição em sua

memória. Walter Benjamin (1986), em seu texto *O Narrador*, traça uma visão panorâmica da narração na sociedade ocidental desde a Idade Média até os tempos atuais. Esse autor concebe a narrativa como elemento que se recria no cotidiano e aponta fatores como, por exemplo, o surgimento do romance e da burguesia como determinantes para a decadência da arte de narrar. Ainda sobre a narrativa e a decadência da arte de narrar, Rios (2016, p. 325) destaca que “[...] as narrativas descrevem os múltiplos vínculos estabelecidos na escola, no tecido das relações sociais vividas pelas docentes” e que “[...] mesmo com a “morte da narrativa”, no início do período moderno, as pessoas que moram no campo, especificamente as que moram na roça tem suas práticas discursivas tecidas pela oralidade, pela memória e pela subjetividade” (RIOS, 2011, p. 43). No tocante à arte de narrar, Benjamin (1986, p. 57) afirma que:

[...] a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre todas as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências.

O ato de narrar, nas comunidades que prezam a oralidade, mais do que reacender a tradição oral, significa, então, transmitir, de boca em boca, todas as experiências que a ancestralidade dessa comunidade adquiriu durante sua história. Logo, revitalizar essa oralidade estimula os laços de solidariedade e integração social que sustentaram e sustentam uma memória coletiva.

Para Walter Benjamim (1986), as experiências que passam de pessoa para pessoa revelam uma fonte na qual todos os narradores beberam, visto que, nas próprias narrativas, encontra-se uma significativa dimensão utilitária. Sobre essas narrativas repassadas pelo contador de histórias – narrador – o autor explica que “[...] ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa atitude pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIM, 1986, p. 200) e acrescenta ainda que nada escapa da narração daquele que, na sua arte de narrar, de dar conselho, fala sobre muitas coisas, como um sábio, pois esse narrador é capaz de dominar um acervo de toda uma vida.

Ainda de acordo com Walter Benjamin (1986), a experiência é a existência vivida e estas constituem a essência das histórias narradas. Segundo o autor, a falta de experiência impossibilita a narração, pois narrar é intercambiar experiências, é comunicá-las, dar conselhos, e com o desaparecimento da arte de narrar também desaparece o dom de ouvir. A informação

é, para o autor, a principal responsável pelo declínio da narrativa e da experiência: “[...] cada manhã recebemos notícias de todo mundo e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1986, p. 203).

No que diz respeito ao papel do narrador tanto na pesquisa narrativa quanto nas proposições teóricas de Walter Benjamin (1986), o que se percebe é que o narrador tem um papel importante e este aspecto corrobora o papel do narrador nesta pesquisa, que concebe as experiências como as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Nessa perspectiva, entendo que a narrativa nesta pesquisa não é apenas um meio para se compreender a experiência, mas é também um meio para a aprendizagem humana (CLANDININ; CONNELLY, 2011; LARROSA, 1996).

Depois de conhecer as peculiaridades da pesquisa narrativa, me senti segura para assumir que a minha pesquisa é de base epistemológica qualitativa e apoia-se na pesquisa narrativa no campo da educação, cuja centralidade está na experiência narrada, observando a temporalidade, a sociabilidade e o lugar em que ela é construída/compreendida. Nesse sentido, as narrativas de professores que atuam nas comunidades quilombolas serão analisadas também a partir de suas (re)existências docentes em relação aos fundamentos e aos princípios da Pedagogia Griô.

Diante da perspectiva metodológica elencada para esta pesquisa, tomo como objeto de estudo os modos de ser professor nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna, empregando elementos teóricos e metodológicos que as caracterizam como técnica e procedimento de produção de conhecimentos. Assim sendo, considero a perspectiva da pesquisa narrativa aliada à perspectiva decolonial coerente com o objeto da pesquisa, pois, possibilitará compreender as condições pessoais e sociais, o lugar e a temporalidade – dimensões tridimensionais das narrativas – analisando-as, construindo novos saberes e refletindo criticamente sobre suas ações enquanto sujeito colonizado atuante em espaço também colonizado (a escola), a partir do que se pode apreender das narrativas.

2.1.1 Sobre a análise das narrativas

Os dados produzidos foram analisados a partir da abordagem compreensiva-interpretativa de Paul Ricoeur (2009). 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.

Visando dar conta da análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) nesta pesquisa, segui as etapas seguintes do processo de análise: i. produção da transcrição e registro das ocorrências: entonação, timbre, tessitura, gestos, mímicas etc.; ii. realização da leitura e da releitura de cada uma das narrativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades em cada uma; iii. separação das informações que aparecem de forma isolada nas narrativas; iv. triangulação dos dados, observando o que emergiu das entrevistas narrativas e rodas de conversa, dispositivos de pesquisa utilizados para a recolha das narrativas.

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). 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 me dão suporte para analisar os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna, objeto de estudo desta pesquisa.

Esse diálogo entre a análise compreensiva-interpretativa (RICOEUR, 1996) e a decolonialidade se dá através da força das comunidades interpretativas na compreensão da realidade social, neste caso específico de Ricoeur, a realidade apresentada textualmente pela narrativa. Assim, a perspectiva decolonial não busca a hierarquia do conhecimento e sim uma tradução intercultural (SANTOS, 2009) entre os saberes produzidos sobre a realidade. Procura, justamente, compreender o corpo pesquisador e seu movimento com os sujeitos que compõem a pesquisa em um trabalho de horizontalidades interpretativas.

Para Boaventura de Sousa Santos (2006), a tradução intercultural corresponde aos procedimentos de busca de proporção e correspondência que permitam aproximações entre saberes, de modo recíproco, onde saber algum ocupa um lugar dominante. O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os seus agentes. A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica, que consiste em uma prática de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar as diferentes respostas que fornecem para elas. Ou seja,

[...] uma prática de interpretação e de tradução entre culturas, do diálogo entre culturas por intermédio do qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas. O conhecimento resultante será coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular [conhecimento em rede]. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 56)

A necessidade de instauração do diálogo e/ou da hermenêutica diatópica acontece em um contexto de histórias de trocas desiguais e de relações de poder assimétricas entre culturas. Dessa forma, para Santos e Nunes (2003, p. 56), a resposta para a necessidade da instauração desse diálogo habita em “dois imperativos interculturais”. São eles:

[...] das diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida a que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura. [...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Deste modo, o trabalho de tradução está “localizado” entre práticas sociais e seus agentes e busca elucidar o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de maneira a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. O trabalho de tradução busca identificar o que une e o que separa os diversos saberes, agentes, movimentos e organizações.

Considerando que não existe uma prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história, o trabalho de tradução é decisivo para definir em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico (SANTOS, 2004).

2.2 ROTAS DE PESQUISA

Para iniciar esta pesquisa, parti de um estudo exploratório acerca da profissão docente nas Comunidades Rurais Quilombolas da Bahia, a partir da aplicação do Questionário *Survey*, utilizado na pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. O objetivo desta primeira etapa do trabalho foi fazer um levantamento inicial da profissão docente nas comunidades rurais quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA a fim de publicar no Observatório

da Profissão Docente¹⁷ para, a partir daí, trabalhar as especificidades da profissão docente em comunidades quilombolas que têm professores com formação na Pedagogia Griô.

No segundo momento do trabalho, na pesquisa de campo efetivamente, utilizei a entrevista narrativa e rodas de conversa com o objetivo de compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA. 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, apoiei os estudos nas contribuições teóricas propostas por autores como Bertaux (2010) e Jovchelovitch e Bauer (2002). É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias e que gerações e gerações dão continuidade a esse ato através da tradição oral. A entrevista narrativa, por considerar que a narrativa faz parte da história da humanidade, tem seu nome derivado da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 154). Assim,

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

Nesse tipo de entrevista, o sujeito conta a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte, “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Sobre este dispositivo de pesquisa, cabe destacar que a entrevista narrativa possui algumas peculiaridades: não é estruturada, e sim de profundidade (visto que ultrapassa uma configuração de perguntas e respostas); utiliza-se de uma prática cotidiana: o ato de contar e de escutar história; orienta o entrevistador a estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto na sua vida pessoal quanto na sua vida social com base em um contexto e a

¹⁷ Trata-se de um observatório que fica hospedado no site do grupo DIVERSO e se apresenta como um dos produtos da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, cujo objetivo é documentar e publicizar experiências pedagógicas, materiais didáticos e “dados” quantitativos colhidos acerca da profissão docente.

influenciar minimamente a narração, propiciando um ambiente favorável de modo a evitar uma prévia estruturação da entrevista.

De acordo com Bertaux (2010), o primeiro passo para a realização das entrevistas narrativas corresponde à elaboração de um roteiro contendo uma lista de assuntos relacionados ao tema em estudo composto por duas partes: a primeira possibilita o entrevistado a contar sua experiência e a segunda é utilizada para retomar assuntos não abordados durante a entrevista. Ainda no tocante a tal dispositivo de pesquisa, Bertaux (2010) ressalta que na entrevista narrativa o sujeito, ao contar toda ou parte de sua experiência vivida a um pesquisador, “acessa” três ordens de realidade: a realidade histórico-empírica (percurso biográfico), a realidade psíquica e semântica (totalização subjetiva atribuída pelo sujeito as suas experiências vividas) e a realidade discursiva (a narrativa como resultante da relação dialógica da entrevista). Sobre a relação dialógica, afirma que:

Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa. (BERTAUX, 2010, p. 89)

Desta forma, no âmbito da entrevista narrativa é possível compreender que os acontecimentos sociais são reconstruídos a partir da perspectiva dos informantes, a qual segue um esquema autogerador, apresentando características como: descrições detalhadas dos acontecimentos, dando conta dos lugares, dos motivos, estratégias, tempos; fixação da relevância, na medida em que o contador narra os aspectos do acontecimento que considera relevante a partir de sua visão de mundo; por fim, a realidade mencionada na narrativa deve ser contada em sua totalidade, com início, meio e fim, mesmo que se trate de um fato presente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Ao elencar a entrevista narrativa, é necessário que o entrevistador tenha o domínio da técnica e de suas particularidades. Sendo assim, para utilização deste dispositivo nesta pesquisa segui as fases principais da entrevista narrativa propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), considerando as fases preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva, atentando para as regras.

Através da utilização da entrevista narrativa como um dos dispositivos de pesquisa neste estudo, foi possível compreender aspectos como: quem são estes docentes; as vivências /recordações sobre sua vida desde a infância; seu processo de escolarização, formação e atuação docente em comunidades quilombolas; como tem sido sua experiência como pessoa/docente e

suas perspectivas ao atuar em comunidade quilombola, como compreendem a Pedagogia Griô e quais elementos desta pedagogia são utilizados em sua prática docente.

Inspirada na 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, utilizei 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 [...].”

A leitura das narrativas colhidas a partir das rodas de conversa com os professores colaboradores desta pesquisa pude reconhecer quem são os professores colaboradores da pesquisa; como compreendem Pedagogia Griô; Quais elementos da Pedagogia Griô trazem para sua experiência pedagógica; quais as aproximações/distanciamentos entre suas experiências pedagógicas e a Pedagogia Griô; aspectos que contribuem para a não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas das comunidades quilombolas em estudo; a relação entre os princípios da Pedagogia Griô e os modos de ser, fazer e conhecer desses professores.

2.3 CORPOS-DOCENTES

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. A escolha por profissionais do Ensino Fundamental (Anos iniciais) foi uma forma de alinhar a busca pelo perfil profissional docente destas comunidades com o perfil docente investigado na

pesquisa guarda-chuva deste estudo: “Profissão Docente na Educação Básica da Bahia”, conforme explicitado na introdução desta tese.

Cada um dos docentes colaboradores desta pesquisa se apresenta da seguinte maneira¹⁸:

Meu nome é Gengibre. Nasci e cresci na cidade de Lençóis Bahia. Minha mãe era lavadeira e meu pai tinha problemas com alcoolismo (eles se separaram quando éramos bem pequenos). No ensino médio optei pelo curso Normal, que me tornava apta a lecionar em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Sou professora da rede pública do município de Lençóis/BA e também da rede privada e estudei minha vida inteira em escola pública. Fui bolsista do Prouni na Faculdade de Pedagogia em Seabra/BA. Durante o período da faculdade fiquei grávida e recebi muito apoio dos colegas e tutores de sala. Foi um desafio enorme, mas consegui seguir e concluir minha formação. Ainda não fiz uma pós-graduação, mas penso mesmo em fazer uma segunda graduação para possibilitar atuar também na área de fundamental II. A escolha da comunidade do Remanso não foi minha, na verdade era a comunidade rural mais próxima. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2019)

Sou Cidreira. Sou filha de sapateiro e costureira. Nasci em Feira de Santana/BA. Cresci vendo minha mãe trabalhando dia e noite para pagar as mensalidades da nossa escola. Estudei até a 3ª série na escola particular. Meu pai me levava e me trazia todos os dias. Passava a manhã na porta da escola debaixo de sol e chuva me esperando e ao mesmo tempo cuidando de mim. Já estou na educação formal a dezenove anos e não me vejo exercendo outra profissão. Mudei de escola para fazer o segundo grau. Iniciei fazendo Formação Geral e depois surgiu uma turma de Magistério. Foi amor à primeira vista, me identifiquei logo. Foi um período de grande aprendizagem. Em relação a pós-graduação ainda não consegui fazer por conta do meu filho que ainda é pequeno. Em 2017 trabalhei na coordenação da escola do Remanso/BA e da escola de Iúna/BA. A experiência enquanto docente na educação escolar quilombola tem sido de grande valia para minha vida. (Professora Cidreira, Entrevista narrativa, 2019)

Sou Alecrim, nascido na comunidade Estiva/BA. Filho de pai garimpeiro e, na infância, mãe dona de casa passamos por situações difíceis, como toda família pobre do interior. Por volta dos meus 5 anos, vim com minha família para Lençóis/BA e nessa época o garimpo era a principal, se não única, fonte econômica do município e estava entrando em decadência, já não se achava diamantes como antigamente. Minha primeira professora foi dona Selice Sá, e foi com ela que conclui toda minha educação infantil e Ensino Fundamental I, antigamente chamávamos de até a 4ª série. Quando entrei no 2º grau, para fazer magistério, **não** o fiz por escolha e sim porque era a única opção em Lençóis/BA e foi com o passar do tempo que fui me afeiçoando e gostando de dar aulas de tal forma que hoje não me vejo fazendo outra coisa. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2019)

¹⁸ Os nomes aqui utilizados são fictícios, em atendimento ao sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora e fazem referência a nomes de ervas medicinais (Gengibre, Alecrim, Cidreira, Aroeira). Esclarecer se gengibre é uma raiz ou uma erva medicinal propriamente

Sou Aroeira, 43 anos, pedagoga, nascida em Lençóis/BA. Nasci dentro de casa e quem fez o parto da minha mãe foi meu pai, pois era enfermeiro da época. Fiz Magistério. Amei. Me recordo dos estágios. Sempre quis ser professora. Fiz Pedagogia, a área que mais queria. A pedagogia facilitou no campo de trabalho, pois quando estava no segundo semestre fui aprovada no concurso público. Fui lecionar em comunidade quilombola porque quando entrei no concurso, só teve vaga para as escolas do quilombo. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2019)

São docentes que em suas narrativas revelam em que tipo de pedagogia estudaram e/ou utilizam em sua prática docente antes da formação na pedagogia grê: “Sou formado e pratico uma pedagogia mais construtivista”. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021); “Na faculdade estudamos sobre as diferentes correntes de ensino ao longo da história. E no município a formação continuada nos permite refletir sobre a melhoria da educação”. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021); “Saí da faculdade utilizando uma pedagogia tradicional seguido de um método construtivista”. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021). E, além disso, definem a pedagogia tradicional da seguinte maneira:

A Pedagogia Tradicional é conhecida por não dar abertura a uma maior interação entre o professor e o aluno, por isso ela é tão criticada, pois não permite que o aluno busque um maior entendimento dos assuntos, já que ele é tratado passivamente como mero ouvinte, que precisa apenas decorar o conteúdo. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

É uma pedagogia onde entende o professor como detentor único do saber e a criança como um saco vazio que será preenchido não permite uma interação entre professor, aluno e comunidade, os saberes comunitários são desconsiderados e tratam com preconceito toda diversidade dos alunos e dos saberes. (Professor Alecrim, Entrevista Narrativa, 2021)

A partir das informações obtidas no questionário respondido pelos docentes colaboradores desta pesquisa, é possível inferir que eles 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. São professores que não vivem o aquilombamento em seus corpos-território.

2.4 COMUNIDADES QUILOMBOLAS: TERRITÓRIOS E ANCESTRALIDADES

A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais situadas em Remanso e Iúna, comunidades rurais do interior da Bahia, remanescentes de quilombo afetadas pelo declínio do garimpo.

Figura 1 - Centro da Comunidade quilombola Remanso-BA



Fonte: Acervo Nudes/UEFS, 2012.

Logo quando o sol aparece nas serras da Chapada, pode-se ouvir, ainda de dentro da pequena casa entre o mato e as plantações de mandioca, os primeiros andantes, que descem a trilha para o rio dos *marimbus* (vegetação predominante naquela região). São pescadores que, ainda na madrugada, procuram as armadilhas montadas no rio e verificam se há provisões de peixe para a subsistência. Eis o povoado do Remanso. Passando pela igreja levantada em louvor a São Francisco, chega-se ao grande terreiro central da comunidade. Num círculo de casas, dois bares e a sede da Associação dos Pescadores, grande parte dos habitantes comunga dos ares serenos do lugar, morada dos Pereira de Souza e dos Pereira da Silva, além daqueles que se agregaram à *Família* dos homens e mulheres que ali habitam, território formado por negros e negras descendentes de parte da história da Chapada Diamantina. (ASSOCIAÇÃO GRÃOS DE LUZ E GRIÔ, 2004, p. 4)

Formada na década de 1950 e constituída, inicialmente, por homens e mulheres negras, a comunidade remanescente de quilombo Remanso/BA está localizada no entroncamento dos rios Utinga e Santo Antônio, a 420km de Salvador. “Um poço encantado de história oral, memória coletiva que escorre em meio às águas do rio Utinga e Santo Antônio” (ASSOCIAÇÃO GRÃOS DE LUZ E GRIÔ, 2004, p. 4). De acordo com Senna (1998), a formação de comunidades quilombolas como Remanso advém do “[...] resultado de frentes

pioneiras de expansões agropastoris, oriundas do desdobramento de fazendas, passagens de gado e aguadas” (SENNA, 1998, p. 27).

A história de formação da comunidade Remanso/BA nos conduz a uma reflexão sobre a vida de homens e mulheres negros que, vindos da África, foram inseridos no processo de escravidão do Brasil e transformados em verdadeiras fontes de lucros. Contudo, mesmo diante das dificuldades impostas pela escravidão, nas senzalas, nos quilombos, nas cidades e nas plantações, os negros, resistindo e reagindo a tal situação, recriaram sua cultura, suas influências africanas. Os Quilombos, por exemplo, abordados na história brasileira, sobretudo o Quilombo dos Palmares, configuram uma reação do povo negro diante da escravidão.

Como reação ao novo estilo de vida encontrado no Brasil, a escravidão, muitos negros escravizados se rebelavam e fugiam para locais onde tentavam se organizar nos moldes de suas terras de origem, no continente africano: o quilombo.

É fato que o fim do tráfico negreiro e a decadência da mineração na Chapada Diamantina não alteraram muito os modos de vida dos escravizados locais, sendo assim, muitas famílias de negros libertos ou mantidos cativos nas fazendas permaneceram na região, trabalhando, muitas vezes, no mesmo local ou migrando para lugares onde se aglomeravam e formavam organizações familiares, muitas delas quilombolas. Neste sentido:

O Remanso é, como se evidencia, resultante dessas aglomerações rurais. A questão, no entanto, é sobre suas origens enquanto escravos ou se já eram livres quando se instalaram na propriedade que se encontram atualmente. A datação dessa chegada ainda nos é desconhecida, porém alguns registros de história oral demonstram uma organização de *terra de negros*. (ASSOCIAÇÃO GRÃOS DE LUZ E GRIÔ, 2004)

Focar o olhar para esta comunidade quilombola se justifica neste estudo por hoje a comunidade de Remanso ser considerada uma referência na Chapada Diamantina por conta da sua luta pela preservação dos costumes e tradições orais que, ancestralmente, são repassadas de geração a geração e pela revitalização de sua identidade. A comunidade deu esse salto a partir da parceria com a Ação Griô Nacional, que tem impulsionado o Ministério da Cultura a fomentar por todo o país projetos pedagógicos ancorados em perfis inovadores que estão revigorando e disseminando boa parte da cultura material e imaterial da cultura popular, possibilitando uma otimização e revalorização de costumes e tradições em ambientes urbanos e, fundamentalmente, na área rural, que tem mostrado todo um arsenal cultural que está sendo reavivado pelos griôs.

A comunidade quilombola Iúna/BA é também uma comunidade que conta com a atuação da Associação Não governamental Grãos e ficou conhecida em nível nacional após a chacina que vitimou seis trabalhadores rurais quilombolas na comunidade, em agosto de 2017. Um acontecimento que deixou marcas difíceis de superar como, por exemplo, a insegurança dos moradores daquele lugar, que ficaram aterrorizados com a onda de violência e acabaram preferindo abrir mão de seus lares. Este acontecimento também trouxe marcas que refletiram na escola da comunidade: todas as famílias retiraram seus filhos da escola, que ficou fechada, voltando a funcionar em 2018.

Segundo os familiares dos primeiros habitantes, a comunidade de Iúna surgiu em meados do ano de 1932 por conta da seca que atingiu o sertão nordestino. Muitas famílias migraram do seu lugar de origem à procura de trabalho e dos Rios Santo Antônio e Utinga, que favoreciam a pesca, o plantio de batatas, cana de açúcar etc. Cada família que habitava nesta comunidade levou para aquele espaço uma manifestação cultural e costumes herdados dos seus antepassados e foi inspirado nessa união de manifestações culturais que surgiu o nome da comunidade: Iúna.

Nestas comunidades quilombolas estão localizadas as escolas municipais onde atuam os docentes colaboradores desta pesquisa, locais que instigaram a minha curiosidade durante a estada nessas comunidades para pesquisa e escrita da minha dissertação de Mestrado, que tinha como foco a tradição oral, a memória coletiva e a identidade.

A Escola Municipal Terezinha Guerra Athayde de Macedo, situada na Fazenda Remanso, número1, Comunidade quilombola Remanso, área rural de Lençóis/BA, no tocante à infraestrutura, fornece alimentação escolar para os alunos e água filtrada; utiliza água e energia da rede pública, tem fossa, acesso à internet banda larga; no que diz respeito à instalação de ensino, apresenta quatro salas de aulas, laboratório de informática, cozinha, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, pátio coberto e possui equipamentos como tv, aparelho de som e projetor multimídia (datashow).

A Escola Municipal Irineu Dutra, situada na Fazenda Espírito Santo, s/n, comunidade quilombola Iúna, área rural de Lençóis/BA, é uma instituição que atende a séries multisseriadas, possui, enquanto instalação, duas salas de aulas, cozinha, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, pátio descoberto, dormitório para professor e equipamentos como DVD e aparelho de som e, no que diz respeito à infraestrutura, conta com alimentação escolar para os alunos, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa e destina o lixo à queima.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO QUILOMBOLA: (RE)EXISTÊNCIAS COTIDIANAS

Todas as manhãs junto ao nascente dia
 ouço a minha voz-banzo,
 âncora dos navios de nossa memória.
 E acredito, acredito sim
 que os nossos sonhos protegidos
 pelos lençóis da noite
 ao se abrirem um a um
 no varal de um novo tempo
 escorrem as nossas lágrimas
 fertilizando toda a terra
 onde negras sementes resistem
 reamanhecendo esperanças em nós.

Conceição Evaristo 2014

Resistência é rotina. Uma rotina que muito bem se percebe nos percursos dos movimentos sociais. O título do poema remete à rotina do amanhecer dia após dia como um elo entre o passado e o presente. É um poema que começa utilizando uma voz poética em primeira pessoa do singular (ouço a minha voz-banzo) e, ao alternar esta voz poética para a primeira pessoa do plural (que os nossos sonhos protegidos), evoca a coletividade e a afrodescendência.

Trata-se de um poema que, ao abordar a imagem do navio, traz a lembrança dos horrores no traslado dos escravos nos porões dos navios. Contudo, vai além da abordagem deste momento da nossa história por acreditar na realização dos sonhos “protegidos pelos lençóis da noite”, sonhos estes que, ao deixar a face obscura da noite serão revelados “no varal de um novo tempo”, sugerindo assim, uma oposição à submissão dos nossos antepassados e, ao mesmo tempo, a esperança de dias melhores, dias de mudanças, de resistência em um “novo tempo”, um outro contexto histórico. Assim sendo, observo nesse poema uma relação com o processo reivindicatório e de resistência diária por parte dos movimentos sociais antirracistas pela promoção de políticas públicas contra as desigualdades raciais e manutenção de políticas públicas educacionais voltadas para o fortalecimento e a valorização dos quilombos caracterizando, desta forma, um percurso que envolve esperança e resistência de um coletivo.

Discutir os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a no contexto quilombola – considerando as relações desta pedagogia com as teorias decoloniais nesta pesquisa – traduz a necessidade de atrelar a discussão sobre os modos de ser professor em contexto quilombola e o processo formativo dos docentes colaboradores deste estudo na Pedagogia Griô à luta pela superação do racismo e pela

construção da emancipação social no Brasil através de movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Negro Brasileiro, que primam pela democracia e “[...] questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo” (GOMES, 2017, p. 16) diante de um cenário de consideráveis mudanças políticas e econômicas em nosso país.

Trata-se de uma discussão que também está atrelada a uma reflexão que considere a Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino que dialoga com os princípios da Pedagogia Griô e tem, entre outros desafios, a modificação da cultura escolar que exclui a diversidade, como fruto oriundo de muitas lutas travadas por movimentos sociais, especificamente, o Movimento Negro Brasileiro. Este é um movimento que defende a luta pela garantia dos direitos fundamentais da população negra no Brasil e traz no seu conteúdo histórico e político a experiência secular da resistência, por conta da sua incessante batalha pelo território cultural, étnico e religioso dos africanos que vieram para o país escravizados, resultando na estruturação política-organizacional dos territórios negros, onde homens e mulheres lutaram e lutam pela liberdade física, social e cultural em oposição à lógica colonialista que, por sua vez, “[...] foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais” (GOMES, 2012, p. 40).

Ainda sobre o Movimento Negro Brasileiro, Gomes (2017) salienta que se trata de um movimento social que se apresenta como educador, produtor de saberes emancipatórios, um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial que ao ressignificar a raça, indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país e dá outra visibilidade à questão étnico-racial interpretando-a como um elemento chave para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direito.

Diante da relevância referente à discussão da educação em contexto quilombola, por tomar como centralidade as narrativas de docentes com formação na Pedagogia Griô que atuam em comunidades remanescentes de quilombos, optei por trazer à baila um breve panorama do processo histórico de lutas e avanços políticos das comunidades quilombolas e o protagonismo dos movimentos antirracistas pela promoção de políticas públicas contra as desigualdades raciais a partir de seus percursos reivindicatórios. Tais percursos apontam para a realidade dos quilombos do nosso país para, a partir deste contexto de luta, apresentar o cenário da Educação Escolar Quilombola no Brasil e as políticas públicas educacionais voltadas para o fortalecimento e a valorização dos quilombos, atreladas a esta modalidade de ensino.

A necessidade de traçar este panorama histórico conforme proposto se justifica por considerar que o processo pedagógico que envolve a Educação Escolar Quilombola está vinculado a um movimento de luta visando reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros. Neste sentido, ao abordar o protagonismo do Movimento Negro e sua relação com a educação nesta pesquisa, compactuo com Gomes (2017) quando a autora afirma que:

O Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica, e a Universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017, p. 42)

A Educação Escolar Quilombola é uma demanda histórica dos Movimentos Sociais Negro e Quilombola que questionam o currículo escolar, o material didático e reivindicam a inclusão da temática racial na formação de professores; é uma forma de ação afirmativa e, enquanto ação afirmativa, visa transformar positivamente as ordens cultural, pedagógica e psicológica alicerçadas no mito da democracia racial que atinge, particularmente, os negros. Para Gomes (2003, p. 81), a Educação Escolar Quilombola é vista como uma competência que promove o desenvolvimento da educação, valorizando a cultura e as tradições do povo, criando espaços de aprendizagens coletivas e incentivo a encontros para estudos e trocas de conhecimento, incorporando elementos da cultura negra nos processos de discussões interdisciplinares como: a musicalidade, a corporeidade e a religiosidade de matriz africana.

3.1 NEGRAS SEMENTES RESISTEM E LUTAM PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS NO BRASIL

A necessidade de abordar a questão do tratamento discriminatório relacionado às pessoas afrodescendentes estende-se, também, ao âmbito escolar. Diante desta necessidade, o Ministério da Educação lançou em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais (PCN – TT) – uma diretriz para o trabalho pedagógico do professor, que o orienta, entre outros aspectos, sobre a importância de uma abordagem contínua do tema da pluralidade cultural dentro das disciplinas ministradas nas escolas.

É neste cenário que a luta pelas ações afirmativas no Brasil tem o protagonismo dos movimentos sociais antirracistas, desde o início do século XX, através da imprensa negra e de

organizações como a Frente Negra Brasileira (1948), o jornal “Quilombo” (1948) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) que, em 1948, exigia que enquanto não fosse gratuito o ensino em todos os níveis, os estudantes negros deveriam ser admitidos como pensionistas do Estado. No tocante ao conceito de ações afirmativas, são compreendidas:

[...] como políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade – para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais. Mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade brasileira e que, portanto, precisa ser superado. (NASCIMENTO, 2006, p. 1)

Apesar das ações afirmativas resistirem bem às críticas que lhes são feitas, cabe a nós refletir acerca de seu efetivo papel na complexidade das práticas sociais brasileiras e seu impacto no imaginário brasileiro, perpassando por ideias de democracia racial e negação de preconceitos, considerando, nesta perspectiva, como democracia racial a liberdade dos indivíduos numa determinada sociedade, independentemente de sua cor ou etnia.

Para o Movimento Negro, a educação representa um dos caminhos que possibilita superar a condição social dos negros. Segundo Santos (2004, p. 22), “[...] mesmo sendo um passo importante, visto como fator de integração socioeconômica e de competição com os brancos, após a abolição, o ingresso à escola, não foi suficiente para a sua ascensão”.

De fato, o reconhecimento de que a escola tem uma responsabilidade no que se refere à reprodução das desigualdades ou do preconceito racial levou o movimento negro a perceber que a escola sozinha, mesmo sendo indispensável, não poderia resolver todos os problemas implicados na condição negra, daí a importância da luta pelas ações afirmativas, ou seja, por políticas de promoção da igualdade racial.

A educação formal sempre se constituiu como um ponto de partida no cenário das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Foi a partir das características impostas por esse modelo de educação, tais como: ter um espaço próprio para ocorrer, ser desenvolvida nas escolas, ser institucionalizada e prever conteúdos, ser metodicamente organizada, seguir um currículo, ser dividida em disciplinas, seguir regras, leis, dividir-se por idade e nível de conhecimento, segundo Cascais e Terán (2014), que tais reivindicações começaram a surgir através da luta pela necessidade de incorporar e reconhecer a identidade negra, entendida por Gomes (2005, p. 43) como “[...] uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro”; a legitimidade da sua cultura e as

contribuições dos negros para a formação social do Brasil. De acordo com Guimarães (2002, p. 106):

Uma das principais reivindicações foi a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino, os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho”.

A partir desta necessidade de reivindicar, os movimentos antirracistas, tomando como base a política de Ações Afirmativas, passaram a cobrar do Estado, no âmbito da educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira no currículo escolar por perceber que, até então, o sistema brasileiro de ensino assumia um papel de produtor e reproduzidor da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, o que caracteriza um percurso totalmente contrário àquilo que propõe as Ações Afirmativas ao solicitar uma discussão sobre questões como o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas. Alexandre Nascimento (2006, p. 1) relata que:

Embora a luta antirracista tenha ressurgido nos anos 70, através de diversas organizações e grupos militantes, e o Movimento Negro Unificado tenha surgido em 1978, instituições e leis tenham sido implementadas na década de 80 - como a Fundação Palmares no Ministério da cultura; o conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo; a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro; o conselho e a Lei Caó - a chamada "questão racial" só entrou de fato na agenda de debates de políticas públicas apenas na metade da década de 1990. De uma forma geral, foi nesta década, que a sociedade, o governo da União, as escolas e universidades, a mídia e outros entes estatais e privados passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas.

O marco da luta por ações afirmativas aconteceu, em 1995: a “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida”, realizada em 20 de novembro em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o líder do maior e mais duradouro movimento social de libertação histórica brasileira e símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata:

No tricentenário da morte de Zumbi dos palmares, comemorado em 20 de novembro de 1995, os discursos sobre a necessidade de implementação das políticas públicas, ações afirmativas, ações positivas, discriminações positivas, políticas compensativas, enfim, todas as expressões equívocas e equivocadas inspiradas na realidade norte-americana soaram com muita força,

ocupando o lugar dos discursos habituais de simples denúncias de choro e compaixão. (MUNANGA, 1996, p. 89)

No documento entregue durante a Marcha Zumbi dos Palmares ao Governo Federal – o *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial* – a temática da educação é destacada com a reivindicação de alterações nos currículos escolares, conforme trecho abaixo:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnicoracial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. (ROSEMBERG, 2012, p. 33)

A partir daí, pressionado pelo movimento negro, o Estado brasileiro passou a reconhecer publicamente a existência do racismo e as consequências por ele trazidas para o país, dando início a uma agenda para discussão sobre esta questão e implementação de algumas medidas de combate ao racismo. A primeira medida concreta, em 20 de novembro de 1995, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados para a valorização e a melhoria das condições de vida da população afro-brasileira.

Ainda de acordo com a agenda proposta para tais discussões, foi realizado o Seminário Internacional *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, promovido e organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996, que tinha como principal objetivo recolher informações para a formulação e a organização de políticas públicas para a população negra. Este seminário foi a primeira atividade oficial de discussão de ações afirmativas para negros no Brasil.

No âmbito da educação, durante o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, a então Senadora Benedita da Silva, representando

o movimento negro, traz novamente a proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte e o parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação: “Art. 26 – Parágrafo 4º: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 1).

Apesar das recomendações da Constituição de 1988, importantes documentos de política educacional foram discutidos e aprovados pelo Congresso Nacional sem se comprometer com medidas voltadas para o enfrentamento da diversidade étnico-racial: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que orientam que a pluralidade cultural seja tratada como tema transversal nas atividades curriculares e o Plano Nacional de Educação (2001).

Este breve panorama histórico para a compreensão da origem das reivindicações por uma política educacional da igualdade racial se apresenta como uma abordagem relevante e necessária para o entendimento de que essas lutas apontam para os movimentos reivindicatórios que continuarão até nossos dias, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas (MOURA, 2001). Tais populações atravessaram gerações em toda história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural.

Estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombo trazem para o primeiro plano dos debates a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Desde a década de 1980 que o debate sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (MOURA, 2001):

Art. 215. 216. Inciso V. 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...] Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos. (BRASIL, 2009)

O conceito de remanescentes quilombolas, à luz do Art. 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal (1988), refere-se

[...] aos indivíduos, agrupados em maior ou menor número, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivam ou pretendam ter vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições,

cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sociocultural quilombola.

Ainda hoje, quando se pensa em quilombo, a primeira ideia que vem à mente é a de que foi um local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos. Consagrada pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta. Nesta data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p.16).

A definição normativa do conceito de quilombo é veiculada no Decreto n. 4.887 de 20 de novembro de 2003:

[...] consideram-se remanescentes das comunidades de quilombo, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo os critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

De acordo com Ratts (2006, p. 58), o conceito de quilombo entendido como local de instalação de grupos de escravos fugitivos, uma perspectiva que toma o termo quilombo como objeto de preocupação pelos colonizadores, persistiu por todo século XVIII até a década de 1930, momento em que estudiosos buscaram compreender os quilombos, que desde 1595 se organizam como “[...] um movimento emancipacionista, que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista” (MOURA, 2001, p. 22).

Beatriz Nascimento (2018 [1976]), mulher, negra, professora, historiadora e ativista dos direitos das mulheres negras, aponta algumas controversas na definição de quilombo pautada na visão dos colonizadores/opressores, uma vez que, a partir dela, percebe-se uma generalização ao definir quilombos ou mocambos como praticamente qualquer agrupamento de negros, conforme exposto no Conselho Ultramarino, pois,

Palmares e muitos outros quilombos, entre Sergipe e Minas Gerais, possuíam cerca de vinte mil homens. Não se pode entender da mesma forma, enquanto grupo social, cinco fujões e vinte mil. Mas as dificuldades e passividades da literatura sobre quilombos permitem que este mal-entendido permaneça mergulhado no seu obscurantismo preconceituoso. (NASCIMENTO, 2018 [1976], p. 73)

Diante disso, segundo o que aponta Nascimento (2018 [1976]) na citação acima, faz-se necessário atentar para o contexto histórico de documentos oficiais como a Consulta do Conselho Ultramarino de 1740, um documento produzido em “[...] um período em que a proliferação dos quilombos ameaçava, fundamentalmente, a economia colonial.” (NASCIMENTO, 2018 [1981], p. 224). Distante dessa definição preconceituosa acerca do termo quilombo observada em consulta ao Conselho Ultramarino de 1740, Beatriz Nascimento (2018 [19876], p. 70) afirma que o quilombo “[...] se forma mais na necessidade humana de se organizar de uma forma específica que não aquela arbitrariamente estabelecida pelo colonizador”.

Ainda de acordo com esta autora, o colonialismo promoveu a desagregação do negro como ser humano; cultura e sociedade, mas o processo de aglutinação é a base do quilombo (NASCIMENTO, 2018 [1977]), pois

A ordem oficial, repressão, é que chamou isso de quilombo, que é um nome negro e que significa união. Então, no momento em que o negro se unifica, se agrega, ele está sempre formando um quilombo, está eternamente formando um quilombo, o nome em africano é união. (NASCIMENTO, 2018 [1977], p. 126)

Dentro dessa perspectiva, Beatriz Nascimento (2018 [1987]) apresenta uma definição de quilombo a partir de uma concepção africana, como estado-nação e não um espaço onde negros fugidos se escondiam dos senhores feudais, quando ressalta que os quilombos eram núcleos humanos com grandes quantidades de habitações. A origem do conceito é africana, dos bantos, que não é algo estático no tempo (NASCIMENTO, 2018 [1981]), mas uma estrutura social, em que sujeitos africanos e crioulos (brasileiros) “[...] possam ter tido ocasiões de estabelecer grupos novos baseados em novas relações” (NASCIMENTO, 2018 [1976], p. 71).

Alinhando-se à perspectiva apresentada por Nascimento (2018 [1976]), para Munanga e Gomes (2006, p. 71) “[...] a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*”, designa “[...] um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”. De acordo com estes autores, existem muitas semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros formados no mesmo período. Desta forma, “[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana” (2006, p. 72) e não estão atrelados à ideia de refúgio de escravos fugitivos e sim à ideia de reunião fraterna e livre guiada pela solidariedade e pelo resgate da sua dignidade a partir da luta contra o regime escravista. Assim,

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo; pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito destas comunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. (BRASIL, 2011, p. 435)

A partir das estratégias de luta, reivindicações e discussões emergentes do Movimento Negro, nas últimas décadas do século passado, a definição de quilombo adquiriu força simbólica e política possibilitando a construção de “quilombismo contemporâneo” – termo cunhado por Abdias do Nascimento (1980), também chamado de comunidades remanescentes de quilombos – vai sendo implantado em consonância com a construção da agenda de ações políticas produzida pelo movimento negro do Brasil. Ainda no tocante às ações do Movimento Negro neste período, Gomes (2012) afirma o seguinte:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (Guimarães, 2003). A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. (GOMES, 2012, p. 738-739)

Desde as ações promovidas pelo Movimento Negro, as comunidades quilombolas obtiveram cada vez mais relevância no âmbito nacional – na academia, na imprensa, nas decisões judiciais e no parlamento – e, por consequência, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10. 639 de 2003, quanto o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, preveem ações voltadas para tais comunidades. Do mesmo modo, a

partir de 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, importante regulamentação para a garantia de uma educação específica para essas comunidades.

Diante do exposto, o que se percebe é que a dinâmica de ações propostas pelo Movimento Negro no Brasil culminou na criação de uma política que ampara a modalidade de educação denominada Educação Escolar Quilombola e que as discussões que envolvem esta modalidade de educação não acontecem distanciadas do tema. Desta forma, o Movimento Negro se apresenta como um importante impulsionador para a criação de políticas públicas direcionadas à população negra.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TENSÕES, EMBATES E LUTAS

Paralelo a um contexto de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola vieram à tona também as reivindicações por uma política educacional que desse conta da educação escolar quilombola e suas especificidades. A ausência de uma política educacional voltada para a realidade quilombola é uma questão constantemente denunciada pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e setores da sociedade que lutam pela educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). Sobre a situação da infância e da adolescência brasileiras, o relatório UNICEF (BRASIL, 2003, p. 15) aponta os seguintes dados:

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas vêm sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

Tais dados indicam uma realidade desprezada por parte do Estado por muito tempo e este “esquecimento” acabou por impulsionar a luta por mudanças no tocante à esta realidade. Com a intensificação das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, ainda que de maneira lenta e complexa, a necessidade de uma educação escolar específica voltada para a população quilombola foi-se tornando um pouco mais visível.

No contexto das políticas educacionais, o que de fato temos é o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei n. 10.639/2003, que aborda a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. De acordo com o parecer do CNE/CP n. 03/2004, todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, discutiu a diversidade no âmbito da política educacional. Como resultado desta discussão aconteceu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2011, p. 9)

Incluir a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica se apresenta como um movimento importante porque, a partir desta inclusão, a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a

especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011). Contudo, vale destacar que existem ainda outros desafios que envolvem as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola como, por exemplo, a inserção da realidade histórica e cultural quilombola no currículo das escolas da Educação Básica pública e privada de todo país, considerando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira. O Conselho Nacional de Educação (CNE), via Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com o objetivo de “[...] orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p. 05).

No intuito de efetivar o processo democrático de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e em Brasília, durante o segundo semestre de 2011, com o objetivo de construir juntamente com as comunidades quilombolas os alicerces necessários para elaboração das Diretrizes, principalmente na área da gestão pública no que se refere às necessidades da Educação Escolar Quilombola, como os processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico e o financiamento (BRASIL, 2011). Vale considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2011, p. 21)

Diante do exposto, o que se percebe é que as políticas públicas e seus programas almejam uma aproximação entre o Estado e as comunidades quilombolas e ocupam o lugar fundamental no processo de reconhecimento e inserção destas comunidades nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais. Contudo, é válido salientar que nem sempre as políticas e seus programas chegam a seus destinos por conta da falta de preparo dos órgãos públicos, municipal e estadual, como, por exemplo, a Secretaria de Educação, para implantar e

implementar as políticas federais nas comunidades para efetivação das ações de valorização e reconhecimento dessas comunidades nas diversas esferas políticas. Por isso, se faz necessário destacar aqui que existe um distanciamento entre o que é proposto a partir das políticas públicas descritas até aqui e a real situação de algumas comunidades quilombolas existentes em nosso país:

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século 10. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados. (ARRUTI, 2008, p. 21)

Daí a necessidade de que os gestores públicos municipais e estaduais conheçam e reconheçam essas políticas e a importância da implantação e/ou implementação das mesmas, possibilitando o acesso dos municípios e dos quilombolas a essas políticas. Entretanto, não podemos deixar de destacar que, apesar de todo sistema totalitário da escravidão no período colonial, do racismo e preconceito cobertos pela democracia racial, o povo negro rural quilombola brasileiro, através da resistência, vem se mantendo personagem principal da sua própria história e a preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva se apresentam, neste contexto de resistência, como elementos difusores da história quilombola que muito contribuem para que esse protagonismo do povo negro tenha continuidade no espaço escolar.

No âmbito de uma perspectiva educativa, cabe destacar que a cultura quilombola promove e potencializa a elaboração de conteúdos educacionais escolares, é uma cultura que fornece elementos para a compreensão da realidade local e dos sentidos das experiências vividas na comunidade. Assim sendo, “[...] a escola deve inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mas sim autônoma” (FIORI, 1992, p. 93), uma afirmativa que nos permite inferir que ensinar e aprender no quilombo são movimentos que necessitam abordar conhecimentos acerca da ancestralidade, da oralidade e da memória, para, desta forma, fortalecer os processos educativos vivenciados cotidianamente.

Na Bahia, a implantação da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade da Educação Básica está inserida em um contexto que envolve a desorganização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a introdução inferior da população negra na sociedade e,

consequentemente, na escola. A educação escolar direcionada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação contrária, marcada pelo funcionamento precário das escolas existentes ou pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades.

A promulgação do decreto n. 4.887, em 20 de novembro de 2003, concretizou uma ação governamental construtiva, que regularizou as etapas para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas. Com base nesse dispositivo legal, desempenhou-se, no conjunto das políticas públicas, uma ação articulada para a garantia dos direitos já inscritos em lei homologando-se, assim, a Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE n. 68, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino da Bahia, publicado no Diário Oficial de 20 de novembro de 2013, visando orientar o Sistema Estadual de Ensino da Bahia e as escolas de Educação Básica na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos, a estruturar a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas da Educação Básica, respeitando suas especificidades.

Desta forma, no âmbito da educação, a Educação Escolar Quilombola apresenta-se como uma proposta de ensino que acredita que no contexto quilombola, que a epistemologia precisa, necessariamente, estabelecer o diálogo com a história atual e ancestral daquele lugar, e questiona o etnocentrismo europeu, uma vez que, historicamente, este se tornou hegemônico, subordinando e silenciando povos e culturas.

A partir da promulgação da Lei n. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, ações promovidas durante o governo do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), apresentou um documento abordando Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Trata-se de um documento que é resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos, especialmente, educadores(as), que foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005.

As orientações e ações propostas no documento publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade apontam para um fazer pedagógico atrelado a uma docência com um olhar mais cuidadoso às diversidades étnico-raciais de maneira que a

diferença e a igualdade sejam possíveis à medida que “[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 56). A constituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p. 1)

No entanto, a sua extinção pelo atual governo, por meio do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. O referido documento, no qual é possível encontrar orientações dirigidas a escolas, gestores(as) e, particularmente, a docentes, apresenta-se como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação. Ele aborda, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e sua relação com a temática étnico-racial, aprofundando a abordagem desses temas no âmbito educacional e trazendo algumas perspectivas de ação. É um documento cujo objetivo é fazer uma apresentação detalhada de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. São orientações, diretrizes que apontam para práticas educativas que consideram a diversidade no campo da educação pois, conforme destaca Gomes (2001, p. 86),

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Ainda conforme documento que aborda orientações e ações voltadas para a educação quilombola e relações étnico-raciais, além da emancipação e da ancestralidade, a educação em comunidades quilombolas também tem como componentes pedagógicos o lugar e a tradição oral. Por isso, destaca que a história das comunidades remanescentes de quilombos precisa estar visível não apenas nos livros, mas em toda a escola para fortalecimento da identidade, do sentimento de pertença do grupo e que a tradição oral abrange os “[...] diversos tons de vozes quem interpretam o que está sendo contado, está na corporeidade anunciante de saberes e, por

vezes, denunciadora dos dissabores da vida” (BRASIL, 2010, p. 147). Diante disso, cabe destacar que elementos como as manifestações religiosas e culturais, os saberes, fazeres e manifestações de tradição oral locais se apresentam como componentes pedagógicos da educação escolar quilombola que dialogam com os princípios da Pedagogia Griô e são considerados pontos de referência para a análise dos saberes ancestrais da cultura quilombola local e as experiências pedagógicas no cotidiano escolar das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/Ba, terceiro eixo de análise proposto nesta pesquisa.

Embora não seja o objetivo central desta tese, considero válido acrescentar que, no que diz respeito aos documentos legais apresentados até aqui e os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas em estudo, foi possível observar que, apesar de estarem atuando em uma escola quilombola, o que se percebe é que, ao contrário do que propõe a lei que regulamenta a Educação Escolar Quilombola que busca garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011), é notória a limitação das ações pedagógicas na hora de trabalhar essas questões na prática docente. Configura-se, dessa maneira, uma prática “programada e enquadrada” dentro de um pensamento tradicional evidenciando, assim, o poder que o colonialismo histórico ainda é capaz de exercer sobre a Educação Escolar quilombola que aponta para a invisibilidade do conhecimento popular produzido em comunidades quilombolas como Remanso/BA e Iúna/BA. Nesse sentido, o que se observa é que as escolas quilombolas envolvidas nesta pesquisa se apresentam como um espaço de tensão entre o que propõem os documentos que regulamentam a Educação Escolar Quilombola e as imposições de um sistema guiado pela colonialidade.

Outra questão que também não configura o objetivo central desta pesquisa, mas ainda assim considero relevante abordar, é que toda a abordagem acerca da Educação Escolar Quilombola apresentada neste capítulo possibilita compreender que se trata de uma modalidade de ensino que aponta para uma outra forma de educação, que visa à legitimação dos conhecimentos quilombolas ancestrais e, por isso, pode ser relacionada com o referencial decolonial, uma vez que considera o conhecimento em sua pluridiversidade e não apenas aqueles validados pelo viés cientificista/colonial. Os preceitos e objetivos que orientam a educação escolar quilombola direcionam as práticas e o pensar pedagógico para o reconhecimento e utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social das comunidades quilombolas.

Diante de todas as reflexões abordadas neste item, entendo a relevância em abordar nesta pesquisa uma discussão acerca do pensamento decolonial, seus principais conceitos e seus

reflexos no contexto da educação escolar em espaço quilombola, movimento de escrita que resultou na construção do próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A DECOLONIALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO SEM TIJOLOS NEM VIDROS

Corpos-tijolos
alojados uns sobre
os outros resvalam-se despedaçados
e ferinos
deflorando o espaço.
Corpos-vidros
trincados e ameaçadores
deslocam no ínfimo espaço.
anônimos sorrisos
traçam um ríctus coletivo no ar,
enquanto a máquina
alisa o asfalto
vazando os túneis
e suas rodas executam
descontrolados acordes
do sobe
e desce
de peregrinas pernas
rumo ao mega-deserto.

Conceição Evaristo, 2014

Mais do que uma alusão à palavra da língua inglesa *bus*, o título deste poema, ao abordar os “corpos-tijolos”, remete à imagem de ônibus coletivo lotado muito comum no cotidiano das grandes periferias das cidades brasileiras e a precariedade desse tipo de serviço. Trata-se de uma imagem que permite a leitura de uma outra cena: indivíduos de uma sociedade em crise que se apresentam inertes, paralisados sem sequer reivindicar seus direitos, sua condição de sujeito. São indivíduos calados por estarem submetidos ao domínio proveniente do processo de colonização que os envolve, um processo que potencializa a “paralisia” dos corpos em obediência à nova ordem neoliberal.

Diante da inércia dos “corpos-tijolos”, a voz do poema aparece como uma voz que denuncia a situação destes sujeitos por enxergar de forma crítica a realidade. É como se o “bus” fosse a nossa sociedade e os “corpos-tijolos” os sujeitos em crise, desconsiderados enquanto parte decisiva no contexto de negociações, submetidos às manobras impostas pelo sistema-mundo moderno/colonial. É um poema que convoca estes sujeitos golpeados pelas questões cotidianas impostas pelo eurocentrismo e historicamente estilhaçados pelas marcas do colonialismo que ainda persistem nas relações sociais e étnico-raciais do nosso país, dando manutenção, assim, ao processo de exclusão e preconceito por que passam os sujeitos negros.

Esta realidade de crise que se instala no cotidiano dos “corpos-tijolos” e “corpos-estilhaços” aponta como única saída um movimento de resistência que dialoga com este capítulo por revelar a intenção de provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir que sugere uma luta contínua, conforme o que propõe a teoria decolonial.

Toda uma gama de leituras, participações em eventos, formações políticas, trabalho de campo, entre outros movimentos, foram tornando compreensível que o debate sobre a Pedagogia Griô e suas interfaces com a profissão docente requer entender que a educação no contexto escolar quilombola não deve considerar “[...] apenas o aspecto cultural, mas epistêmico, político e antropológico” (WALSH, 2006, p. 22).

A teoria decolonial transversaliza/ atravessa minha pesquisa. Este é o seu lugar no meu trabalho. Portanto, trazer este capítulo abordando peculiaridades da teoria decolonial, a meu ver, se justifica por esta pesquisa abordar os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô, uma pedagogia que dialoga com a proposta da Educação Escolar Quilombola por conta de um pensamento pedagógico que traz para o centro da roda da educação e para a prática docente a legitimação dos conhecimentos quilombolas ancestrais; por trazer reflexões acerca das narrativas de docentes – sujeitos colonizados que atuam em espaço colonizado (a escola) – além das escrituras da pesquisadora, um corpo em processo de decolonização, como ponto de partida para a escrita desta tese e por propor uma perspectiva metodológica que alia a pesquisa narrativa à perspectiva decolonial. Diante disso, inicio este capítulo apresentando o pensamento decolonial, apresentando fundamentos epistêmico-políticos, sua proposta e sua constituição por meio de uma breve genealogia da decolonialidade para, a partir daí, abordar alguns conceitos centrais criados e compartilhados pelos principais representantes desta perspectiva epistemológica. Influenciada por um olhar teórico decolonial e pela discussão que emerge do próprio contexto de luta e formação política dos povos tradicionais que nos leva a pensar uma educação específica para grupos étnicos, minhas reflexões sobre as lutas permanentes de grupos quilombolas, em especial acerca do papel social e político das escolas situadas em seus territórios, levaram-me a pensar na educação como processo de colonização dos sujeitos.

4.1 PENSAMENTO DECOLONIAL: CONTRAMÃO DOS ACORDES DO SISTEMA-MUNDO MODERNO/COLONIAL

O pensamento decolonial surge a partir das contribuições de intelectuais da América Latina, dentre outros, Mignolo (2008), Dussel (2016) e Maldonado-Torres (2007),

representantes do pensamento decolonial que questionavam radicalmente a modernidade europeia no intuito de superar suas ideias assim como discutiam o colonialismo e suas consequências nos campos políticos, econômicos, teórico, epistêmico e cultural. Desta forma, trata-se de um pensamento que propõe refletir sobre opressão a partir do ponto de vista do oprimido, do sujeito colonizado, considerando seu lugar de fala, promovendo, assim, um movimento que rompe com o pensamento eurocêntrico.

Apesar do pensamento decolonial representar uma ruptura para com as bases do pensamento pós-colonial, cabe destacar que há uma relação bastante estreita no tocante às abordagens dos pensamentos pós-colonial e a perspectiva decolonial, portanto, uma linha tênue separa um pensamento do outro e, por conta disso, faz-se necessário compreender o pensamento pós-colonial e quais pontos/questões o distancia do pensamento decolonial, um movimento que possibilita maior aproximação com a perspectiva decolonial. Sobre os estudos pós-coloniais Jesus Júnior, Barbosa e Cruz (2019, p. 81) apontam que

Essa abordagem propõe repensar criticamente a história do processo de colonização, bem como as condições das sociedades colonizadas no sentido de discutir os complexos desdobramentos acarretados por esse processo e suas implicações históricas, que incidem nas formas de ser e estar no mundo atual.

Trata-se de uma abordagem cujas contribuições têm possibilitado transformações tanto no campo teórico quanto no campo metodológico e conceitual e é representada por autores como Fanon (1968), Memmi (1977), Bhabha (1998), Said (2007), Freire (2015), dentre outros que buscam compreender e elucidar a relação colonial e a subordinação das sociedades do Sul em relação ao norte eurocêntrico, visando explicar as desigualdades nas relações sociais e a necessidade de ruptura com uma história única sustentada durante todos esses séculos por discursos que naturalizam o processo de dominação eurocêntrica através de uma perspectiva que considera a voz do colonizado.

Tal perspectiva se alinha ao pensamento de Fanon (1968) que, ao discutir a não existência de uma relação de harmonia entre o colono e o colonizado, explica que o que existe, de fato, são instrumentos de dominação e superioridade que inferiorizam/apagam sujeitos, pensamentos, religiões, culturas e diferentes formas de produção de conhecimento, movimento que, segundo as contribuições teóricas deste autor, configura um processo de violência colonial e, além disso, determina a divisão da sociedade colonial em duas: sociedade do colono e a sociedade habitada pelos colonizados, considerados menos munidos intelectualmente, não humanos e primitivos pelo capitalismo e pelos ideais da modernidade – os países não brancos:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de desorientadores. (FANON, 1968, p. 28)

Ainda sobre a abordagem pós-colonial, cabe destacar que é uma vertente que foca exatamente nas questões não validadas pelo pensamento eurocêntrico, configurando, assim, um viés anticolonial, cuja função é transgredir, é contrapor-se à visão colonialista, eurocêntrica e preconceituosa imposta. É essa transgressão que possibilita que o pensamento pós-colonialista aborde, problematize, elucidie e desconstrua temas como opressão colonial, autoritarismo, desigualdades sociais etc., permitindo, desta forma, que outros conhecimentos, culturas e vozes sejam valorizados, um movimento que diz respeito à descolonização do saber e à interculturalidade.

Dos estudos pós-coloniais e das discussões alavancadas por estes estudos surge a perspectiva decolonial, que se apresenta como uma vertente teórica e epistemológica que aborda as questões pós-coloniais de forma mais radical, o que implica afirmar que trata-se de uma abordagem que emerge da ruptura com o que era proposto pela teoria pós-colonial, pois, aponta para questões como opressões, subalternização e dependência dos colonizados e, por meio do Grupo Modernidade/Colonialidade, criado nos anos 1990, propõe discutir os processos de colonização a partir de modelos teóricos e epistemológicos que deem conta de questões peculiares dos países da América Latina a partir de um movimento que considera as epistemes locais como contribuintes para repensar as opressões ainda observadas evidenciando, assim, um movimento que vai além de um pensamento pós-colonial que considera apenas aportes teóricos e epistemológicos europeus ou norte-americanos.

Diante do exposto no parágrafo anterior em relação ao Grupo Modernidade/colonialidade, cabe acrescentar que se trata de um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC), grupo que apresenta como principal proposição epistemológica o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como uma estratégia para estruturar a modernidade que, de um lado, garantiu a compreensão de suas

teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais e, de outro, acabou por invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem *outros* conhecimentos, um processo que, de acordo com autores decoloniais, constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Desta forma, o grupo M/C parte do seguinte princípio: “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

É desse contexto que se pode compreender a crítica do pensamento decolonial às abordagens pós-coloniais. Para a perspectiva decolonial não basta apenas criticar e criar teorias acerca dos processos de colonização porque isso não extingue as consequências impostas por esse processo. Portanto, é necessária a elaboração de teorias direcionadas para os continentes e povos envolvidos no processo de descolonização, “[...] teorias essas nascidas no próprio território com a construção de conhecimentos que transcendem o paradigma homogêneo do Norte, propondo um diálogo com múltiplas culturas e etnias no eixo Sul” (JESUS JÚNIOR; BARBOSA; CRUZ, 2019, p. 82)

O pensamento decolonial apresenta uma proposta que rompe com uma vertente pós-colonial por não considerar a perspectiva eurocêntrica e oportunizar que outras culturas, suas vozes e a heterogeneidade que as constituem, apareçam. Contudo, reconhece as contribuições dos representantes europeus pós-colonialistas por entender que a perspectiva decolonial foi constituída a partir deles. Daí a importância de compreender a genealogia do pensamento decolonial.

Ballestrin (2013) destaca que o surgimento dos estudos pós-coloniais se dá a partir dos Estudos Culturais e, posteriormente, ganha dimensão maior com o movimento na década de 1990 do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. Esses estudos pós-coloniais avançam além das fronteiras da Índia e alcançam o público dos Estados Unidos, apresentando uma crítica aos intelectuais europeus pós-estruturalistas e desconstrucionistas. Nesse contexto, tendo em vista as influências desse grupo de estudos nesses territórios, surge em, 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos nos Estados Unidos, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que se debruçam sobre tais propostas ideológicas. A partir desse momento, a perspectiva pós-colonial chega à América Latina, contudo, por discordâncias ideológicas, posteriormente ocorre uma divisão do grupo e seu rompimento em 1998. Sobre justificativas para essa divisão do grupo, Walter Mignolo discorda incisivamente do caminho traçado pelo grupo, uma vez que suas propostas não rompem efetivamente com a perspectiva eurocêntrica. De acordo com Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 17),

Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. Ecoando críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina.

Desse contexto, apresentado a partir da genealogia acima, no qual nenhum dos dois grupos de estudos subalternos extingue o eurocentrismo latente em suas análises e epistemes, emergem o Grupo Modernidade/Colonialidade e o pensamento decolonial, que tem como representantes intelectuais Edgardo Lander, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura Santos, entre outros, e aborda conceitos como modernidade/colonialidade/colonialismo; desobediência epistêmica; colonialidade do poder, saber e ser e outros que transitam na reflexão do pensamento decolonial.

Segundo Ballestrin (2013), faz-se necessário compreender que essa perspectiva é bastante recente e tem sido estruturada gradativamente por meio de seminários e conferências internacionais. Isso justifica o fato de, no Brasil, a incorporação da perspectiva decolonial nas ciências sociais e humanas ser ainda reduzida.

Mas, afinal, trata-se de uma perspectiva decolonial ou descolonial? Este tem sido um questionamento recorrente, por isso, vale destacar que, inicialmente, os teóricos da perspectiva e da criação do marco da modernidade da colonialidade utilizavam os termos decolonial e descolonial como sinônimos. Contudo, Catherine Walsh, intelectual da teoria decolonial, demarcou que não tinha mais como continuar utilizando as duas nomenclaturas, pois existia a necessidade de demarcar a partir de um estudo decolonial. De acordo com esta autora, o prefixo “des” remete ao fato de já termos superado o processo de colonização e a decolonialidade é uma luta para mostrar que ainda não superamos a colonização. Walsh (2009) justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples

[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.” (WALSH, 2013, p. 24-25)

Pensando nesse jogo linguístico apontado por Walsh (2013), percebe-se que o prefixo “des” remete a algo anterior, o que, no caso do descolonizar, não é mais possível voltar à

condição anterior (colonizar) se ainda não superamos a colonização. Por mais que o Brasil e toda a América Latina tenham deixado de ser, oficialmente, colônias, ainda está implementado na América Latina o ideal político e civilizatório eurocêntrico. Aqui a escola é um local colonizado, nossos corpos são territórios colonizados, a forma como compreendemos o mundo ainda é um processo colonizado, por isso, ainda não podemos partir para outro sistema se ainda não conseguimos superar o fato de ainda sermos colonizados. Nessa mesma direção, Ballestrin (2013) afirma que a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, essa última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade atua no sentido da superação do par modernidade/colonialidade e tudo o que ele representa, o qual permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Sobre a decolonialidade, Ballestrin (2013, p. 89) apresenta a seguinte definição:

A decolonialidade é um termo usado principalmente por um movimento latino-americano emergente que se concentra na compreensão da modernidade no contexto de uma forma de teoria crítica aplicada a estudos étnicos e, cada vez mais, também em estudos de gênero.

Diante do exposto, opto por utilizar o termo decolonial e não descolonial nesta pesquisa. O conceito em inglês é *decoloniality*; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, prefiro o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 14-15):

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.

Conforme exposto anteriormente, o termo decolonial surge de uma perspectiva teórica desenvolvida e sustentada na América Latina, desde os anos 2000, por um grupo de autores de diferentes áreas do conhecimento que promove um movimento epistemológico e político-social complexo com desdobramentos de forma heterogênea em diferentes países americanos: o grupo Modernidade/Colonialidade. Trata-se de um “[...] grupo que compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”

(BALLESTRIN, 2013, p. 89), formado por intelectuais que abordam possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista.

4.2 CONCEITOS ABORDADOS PELA TEORIA DECOLONIAL

Diante da perspectiva decolonial adotada nesta pesquisa, o fenômeno da colonialidade se apresenta como conceito indispensável para dialogar com as questões de pesquisa desta tese. 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).

Diante do exposto no parágrafo acima, pode-se compreender que a colonialidade ultrapassa sua raiz, o colonialismo, e representa uma das matrizes que constituem o padrão mundial de poder capitalista. Por apresentar esta configuração, a colonialidade pode ser considerada como um lado sombrio da modernidade por estar sempre vinculada às variadas formas de violência, opressão e dominação na direção de grupos considerados minorias, como, por exemplo, as comunidades quilombolas.

Sobre esta matriz colonial - a colonialidade - Mignolo (2008 p. 12) afirma que esta é definida como “[...] uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, representada por três dimensões: a do poder, do saber e do ser. Trata-se de dimensões se correlacionam e estabelecem um padrão com base nas formas de dominação, configurando, assim, a ideia de um sistema-mundo moderno-colonial, mais completo e mais complexo que, segundo Quijano (2007), operam da seguinte forma: a colonialidade do poder demarca diferenças entre o colonizador e o colonizado. “O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador” (LANDER, 2005, p. 177). Apresenta-se como um padrão mundial de poder capitalista; divide o mundo em dois polos: em um polo o mundo é centro, desenvolvido e moderno; no outro polo o mundo é periferia, atrasado e tradicional. Esta dimensão considera a raça e o racismo como elementos que estruturam as

múltiplas hierarquias do sistema-mundo e promove a distinção entre europeu e não europeu, desconsiderando suas diferenças históricas e culturais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, segundo Quijano (2007), pensar historicamente a noção de raça. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Diante do exposto, cabe acrescentar que é no âmbito da colonialidade do poder que é possível compreender conceito de racismo epistêmico, que pode ser entendido como a deslegitimação de todo projeto que propõe uma “diversalidade epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Ainda de acordo com este autor:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamentos e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. (CRUZ; OLIVEIRA, 2016, p. 123)

Ao contrário do que propõe a lógica do racismo epistêmico, o questionamento da geopolítica do conhecimento se apresenta como uma das proposições epistemológicas da decolonialidade construída como estratégia modular da modernidade que reforça valores universais, invisibiliza vozes e sujeitos (BALLESTRIN, 2013), o que implica compreender, portanto, que questionar a geopolítica, conforme solicita a perspectiva decolonial, possibilita a reflexão acerca dos processos de produção de hierarquias do conhecimento que foram solidificadas por determinados países, regiões, raças e povos.

Pode-se inferir, portanto, que a colonialidade do poder se refere à constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo. Dentro deste sistema-mundo moderno/colonial, cuja formação iniciou-se com o “encubrimiento del otro” nas Américas e com a escravização da população africana, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (QUIJANO, 2005). Esse padrão de poder não se restringiu somente ao controle da economia/trabalho, mas envolveu

o controle da autoridade – o Estado e suas instituições – da raça, do gênero, da sexualidade, do conhecimento e da natureza.

A colonialidade do ser desconsidera a existência do outro através de um movimento que destaca a negação, inferiorização e desumanização do colonizado. Desta forma, destaca a superioridade de determinadas identidades e, por outro lado, a inferioridade de identidades que representam a não obediência aos moldes impostos pelo padrão estabelecido. Esta dimensão também pode ser encontrada na tradição do pensamento negro. Nelson Maldonado-Torres (2007) contribuiu com o desenvolvimento deste conceito inspirado nas contribuições teóricas de Enrique Dussel e Frantz Fanon que, embora não tenham utilizado o termo, já tinham apresentado elementos importantes para a teorização do mesmo.

A colonialidade do saber mostra que existe uma herança epistemológica que deslegitima e nega outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades oriundas dos povos subalternizados (QUIJANO, 2000). Ainda no tocante à colonialidade do saber, vale destacar o conceito de eurocentrismo para compreender o quanto estas dimensões estão articuladas entre si. De acordo com Quijano (2005), o eurocentrismo pode ser considerado como uma perspectiva epistemológica, um processo de produção de conhecimento que explicita o padrão mundial de poder. Possui uma lógica que pensa e organiza o mundo colocando-se como padrão de referência superior e universal, como única perspectiva epistemológica capaz de produzir conhecimento válido. Neste movimento, o eurocentrismo considera outras formas de ser, de organização de sociedade, de conhecimento e expressões culturais como arcaicas, primitivas, pré-modernas, inferiores, subdesenvolvidas. Ainda sobre o eurocentrismo, tomando como base a colonialidade do poder:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Instituir legitimação de outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades oriundas dos povos subalternizados implica em compreender que outros conhecimentos, culturas e vozes sejam valorizadas. Assim, pensar as três dimensões da colonialidade (poder, ser e saber) e a relação entre elas permite inferir que a história da colonização não trouxe apenas o genocídio de raças subalternas como consequência, mas também o epistemicídio, uma questão relevante para as discussões e articulações no âmbito dos estudos decoloniais.

Na história da América Latina e no Brasil, quando o assunto é a história da formação e da luta de sujeitos subalternizados e os movimentos sociais que os envolvem, é possível observar a relação intrínseca das três dimensões acima citadas quando, a partir da história dos sujeitos subalternizados, percebe-se que o alcance do desenvolvimento almejado pelos projetos governamentais, que prima pela linearidade histórica da humanidade e considera o padrão mundial de poder, nega formas de organização social e expressões culturais e de produção de conhecimento que não fazem parte do projeto moderno e, portanto, justifica os enfrentamentos políticos promovidos por grupos sociais invisibilizados histórica e socialmente como, por exemplo, os enfrentamentos observados em contexto quilombola.

Outro conceito pertencente aos estudos decoloniais é o de diferença colonial. Este é um conceito apresentado por Mignolo (2002, 2003) e compreendê-lo é um movimento importante para a reflexão acerca do que é proposto pelo projeto modernidade/colonialidade, uma vez que a sua compreensão nos possibilita focar o olhar para as questões que envolvem processos de exclusão e desumanização naturalizadas, para conhecimentos marginalizados por serem produzidos a partir de uma lógica diferente daquela proposta pela modernidade ocidental fincada na colonialidade do poder, o que solicita o reconhecimento de sujeitos subalternizados e inferiorizados e suas subjetividades. Ainda de acordo com Mignolo (2010, p. 8-9): “A diferença epistêmica colonial aponta para outra direção: ao pensamento a partir dos saberes relegados e subalternizados não como a busca do autêntico e do antiético, mas como uma maneira de pensar criticamente a modernidade desde a diferença colonial”. Assim sendo, pode-se inferir que a transmodernidade propõe a pluriversalidade transmoderna.

4.3 O GIRO DECOLONIAL OU PROJETO DECOLONIAL

O termo *giro decolonial* tem sido utilizado de forma recorrente como referência e caracterização da perspectiva decolonial e suas especificidades. Este termo foi empregado pela primeira vez pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007), no final do século XX. Pensar um *giro decolonial*, ainda que abordado primeiramente no terreno das ciências sociais latino-americanas, constitui um movimento de pensar o decolonial como insurgência mais ampla na direção de instituições modernas como, a universidade, por exemplo, o campo das artes e da política (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Assim,

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la

modernidad y de su imaginario imperial. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 29)

A colonialidade do poder, do saber e do ser produzem variadas formas de opressão, dominação, exploração e violência que incidem sobre raças subalternizadas. Desse contexto que envolve um complexo processo de dominação é que emerge o *giro decolonial*, que se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, uma confrontação direta das hierarquias raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, estéticas etc., que estruturam o sistema de dominação e exploração do sistema-mundo moderno/colonial, que denominamos colonialidade do poder. Ou seja, se apresenta como um convite a repensar essa lógica capitalista, heteropatriarcal e racial que determina a constituição da sociedade e legitima a colonialidade do poder no sentido de promover o rompimento dessa estrutura por compreender que a colonialidade do poder só é possível porque ainda é legitimada por um processo sociopolítico que valida uma arquitetura da sociedade que está respaldada no processo de colonização.

Desta forma, o *giro decolonial* não deve ser entendido apenas como uma proposta teórica, mas como “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 249). Como movimento, a genealogia do pensamento decolonial não está para uma abordagem restrita a indivíduos, ao contrário, se articula com os movimentos sociais, especificamente nas resistências afros e indígenas. Cabe destacar que o *giro decolonial* se apresenta como um movimento que se alinha com o projeto que Enrique Dussel nomeia, desde a década de 1970, de transmodernidade¹⁹, por propor a ruptura com o padrão de poder moderno/colonial e a instauração de um diálogo entre aquelas culturas e os povos que foram descartados, desvalorizados e julgados como inúteis pela modernidade europeia, sugerindo, desta forma, um diálogo entre os críticos das periferias, um diálogo intercultural Sul-Sul.

Através de metáforas das conexões subterrâneas existentes nas grandes cidades, Dussel (2016) exemplifica esse diálogo entre os críticos das periferias: “[...] frequentemente os grandes centros têm serviços subterrâneos que vão dos bairros dos subúrbios para o centro; mas faltam

¹⁹ A Transmodernidade é o projecto utópico que o filósofo da libertação Enrique Dussel propõe para transcender a versão eurocêntrica da modernidade (DUSSEL, 2016). Ao interpretar esta definição proposta por Dussel (2001), Walter Mignolo (2003) destaca que a transmodernidade seria equivalente à “diversidade enquanto projecto universal”, que é o resultado do “pensamento crítico de fronteira” enquanto intervenção epistêmica dos diversos subalternos (MIGNOLO, 2000). Ainda de acordo com esse autor, as epistemologias subalternas poderiam fornecer uma “diversidade” de respostas para os problemas da modernidade, conduzindo à “transmodernidade” (MIGNOLO, 2003).

conexões entre os subcentros suburbanos” (DUSSEL, 2016, p. 61), o que implica compreender que caberia à transmodernidade promover diálogos transversais entre as diversas culturas e experiências deslegitimadas pela modernidade europeia. Assim, pode-se inferir que a transmodernidade propõe a pluriversalidade transmoderna²⁰.

Conforme exposto até aqui, os teóricos do pensamento decolonial têm dado centralidade política e analítica à América Latina. Desde o final dos anos 90, autores(as) do Grupo Modernidade/Colonialidade se dedicam a tratar de um dos conceitos-chave do *giro decolonial*, qual seja, a *colonialidade*, bem como suas derivações, especialmente, *colonialidade do poder*, *colonialidade do ser* e *colonialidade do saber* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007). Todos esses apontamentos e conceitos que constituem o pensamento decolonial são instrumentos teóricos que visam à transformação da realidade vigente em uma realidade que considere as diversas vozes, identidades, maneiras de ser, novas formas de se constituir e organizar a sociedade, e diversos saberes. Trata-se de uma nova forma de sentir-pensar-fazer o espaço-tempo-sociedade que emerge de um caminho epistêmico, teórico e político proposto pela teoria decolonial.

Cabe ainda destacar que o pensamento decolonial conduz, dentre outras questões, à reflexão sobre o fato de que vivemos sob as influências de uma herança colonial patriarcal, machista, racista e heteronormativa, que determina padrões eurocêntricos que acabamos seguindo, muitas vezes, sem ao menos questionar ou até nos darmos conta. Isso significa dizer que estamos inseridos em uma sociedade conservadora que, na contramão do que *dizem* os atuais (des)governantes do nosso país, a educação não é, aliás, nunca foi socialista, antirracista, antimachista, anti-homofóbica etc. de forma eficiente e institucionalizada. O que temos, de fato, são algumas ações que buscam colocar em prática uma educação de perspectiva decolonial e que ainda são muito poucas diante das necessidades apresentadas pelo sistema de ensino do nosso país.

Diante do exposto, ao discutir até aqui a Educação Escolar Quilombola e o pensamento decolonial, o que se percebe é que esta modalidade de ensino traz em sua gênese uma resistência à subalternização, uma luta histórica contra a colonialidade, luta esta que se reflete no campo educacional na afirmação do seu legado histórico-cultural e na produção de seus saberes. Além disso, percebe-se também que a relação entre a decolonialidade e os sujeitos quilombolas

²⁰ A pluriversalidade transmoderna se apresenta como “um chamado contra a colonialidade do poder e contra o apagamento das múltiplas tradições subalternizadas pela modernidade eurocentrada” (GROSGUÉL, 2016, p. 23).

propõe o combate à subalternização, na medida em que desoculta a colonialidade e legitima as suas produções/manifestações culturais.

O fato é que permanecemos repetindo modelos que não emergiram do nosso lugar. Desconhecemos/menosprezamos a cultura vivida e produzida pela nossa ancestralidade indígena e africana e validamos como hegemônica a cultura europeia e estadunidense: uma cultura branca colonialista que considera o outro e o diferente inferiores; que prioriza valores capitalistas individualistas e desumaniza o outro. Daí a necessidade de buscar referenciais e experiências que possibilitem romper com essa lógica para a implementação de experiências pedagógicas que considerem as peculiaridades locais/culturais de um grupo, como, por exemplo, a Pedagogia Griô. Essa abordagem teórica acerca do pensamento decolonial assenta-se na proposta desta pedagogia e suas interfaces nos modos de ser professor/a em comunidades quilombolas, a serem discutidas/analizadas no próximo subcapítulo.

4.4 EDUCAÇÃO DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DECOLONIZADORA DO SER, DO SABER E DO PODER

Desde sua origem os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, validadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte americana, por isso, os atuais modelos educacionais no Brasil são monoculturais e se alinham aos princípios das classes dominantes e a um colonialismo que perpetua e acentua as desigualdades e a exclusão social, um cenário que apresenta educação e dominação como elementos afinados por conta de um processo educativo que possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação entrelaçada com o poder político e, por isso, se apresenta como espaço privilegiado para a manutenção da cultura e da ideologia dominantes. Contudo, a perspectiva decolonial aponta conceitos e questionamentos que permitem compreender a educação e a dominação como elementos contraditórios se considerarmos como finalidades do processo educativo a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano, e os espaços educativos, apesar de serem regidos por um sistema educacional como herança do modelo educativo colonial, no âmbito desta perspectiva, são também espaços de resistência e insurgência.

Desse modo, no âmbito da educação, a utilização do termo decolonialidade se justifica por ser este um termo que está para uma práxis que se baseia na insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa, ou seja, está para uma práxis baseada na construção de uma noção e visão pedagógicas que se projetam muito além dos processos de ensino e de

transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais, o que implica, desta forma, inferir que a educação dentro de uma perspectiva decolonial propõe construir pedagogias outras, além da pedagogia hegemônica. Por isso, a não utilização do termo descolonialidade aqui, pois está diretamente relacionado a uma práxis baseada apenas na necessidade de denunciar as amarras coloniais e não produzir/reconhecer/validar outras formas de conhecimento.

A perspectiva decolonial tem penetrado nos estudos teóricos no âmbito da educação no Brasil nos últimos tempos, uma vez que muito do que tem sido abordado no campo acadêmico acerca desta perspectiva propõe uma educação sem relação com as formatações teóricas de base eurocêntrica, ou seja, propõe uma educação decolonial por recomendar pensar a educação a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros e outros grupos subalternos.

Considerando que a decolonialidade configura uma reação aos processos de opressão perpetrados pela modernidade e colonialidade, ao pensarmos no papel da educação frente a esses processos de opressão/violência caracterizada simbolicamente nas colonialidades do poder, do saber e do ser, a pedagogia decolonial se apresenta como formas de ensinar/aprender e modos de sociabilidade distintos daqueles herdados pelo colonialismo e pela colonialidade que possibilitarão a efetivação de uma educação decolonial.

A pedagogia decolonial configura um tipo de insurgência de grupos historicamente marginalizados que até hoje convivem com as marcas da opressão colonial e seus impactos nos modos de pensar, nos comportamentos, nos modos de produzir conhecimento, na estética, na religiosidade e na subjetividade. É uma pedagogia que emerge da necessidade de desconstrução das marcas do processo colonial no campo da educação ao propor a validação de outras formas de produção de conhecimento e a implementação de uma práxis diferente da elaborada pelo colonialismo por entender que as práticas insurgentes desses grupos marginalizados implicam não apenas em um processo de resistência, mas, em maneiras de re-existência que apontam para a decolonização do poder, do saber e do ser, apontam para a libertação destes grupos no que diz respeito às amarras impostas pelo colonialismo. Assim, atua a partir da insurgência, na afirmação, na re-existência, na rebeldia, na ruptura ao imaginar e buscar construir um mundo diferente. Nas palavras de Walsh (2014, p. 24-25):

Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. Interrogar al cómo también implica

preguntar sobre el “con quién” y “desde dónde”, preguntas que ponen en escena la importancia de la relacionalidad y la relación, las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel. Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su cómo es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar.

Desta forma, é uma pedagogia que solicita a transformação, a intervenção, a ação e a recriação de condições radicalmente distintas das condições atuais de sociedade, humanidade, conhecimento e vida – condições estas que foram tecidas no processo colonial e então traçadas na racialização, em que identidades históricas subalternas foram produzidas (negros e indígenas); hierarquias racializadas de poder foram tramadas e modos de ser, viver e saber foram silenciados pela modernidade europeia. Assim sendo, trata-se de uma pedagogia antirracista, que nasce da necessidade de reconhecer os grupos subalternizados e suas resistências e re-existências.

Walsh (2012), ao destacar as práticas afrocaribenhas em sua obra, insiste em elucidar que uma pedagogia decolonial não é pensada na academia, mas no âmbito das práticas dos sujeitos que resistem ao sistema histórico de opressão moderno-colonial. Para pensar as pedagogias decoloniais, esta autora também se inspira nas contribuições teóricas de Frantz Fanon e Paulo Freire e a partir de uma análise crítica de suas teorias destaca que a proposta pedagógica do pensamento freiriano aponta apenas para o ato de conhecer a realidade para então transformá-la sem questionar a situação ontológica-existencial dos oprimidos e o padrão colonial de poder instaurado com o capitalismo ou com a racialização criada com a modernidade, fatores atrelados ao processo de desumanização enquanto resultado da colonização.

Já Frantz Fanon (1968) compreende a desumanização enquanto componente central da colonização, portanto, apresenta-se como uma estratégia que possibilita a descolonização dos territórios e das mentes dos povos colonizados; como uma maneira de desaprender para reaprender: desaprender tudo aquilo que foi imposto pela colonização para reaprender a ser sujeitos realmente livres. Assim,

[...] la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas

pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos *casa adentro* de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas. (WALSH, 2012, p. 15, grifo nosso)

Nesse ínterim, inspirada nas contribuições teóricas de Walsh (2012) acerca das pedagogias decoloniais, ressalto que não se trata de elaborar pedagogias decoloniais apenas, mas de dar visibilidade às práticas insurgentes de resistência e re-existência já existentes e espalhadas pelo continente latino-americano para, então, sistematizar seus aportes para a luta de libertação das mentes, dos corpos e das culturas subalternizadas pela modernidade. Diante disso, cabe acrescentar aqui que tais pedagogias nos instigam a lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade que reconheça o valor dos movimentos sociais e de suas lutas enfrentadas em prol de uma educação decolonial.

A luta em defesa de uma educação pautada no que propõe uma pedagogia decolonial conduz à compreensão de que para enfrentar as relações coloniais de poder e decolonizar o sistema escolar faz-se necessário um compromisso político-epistêmico com a transgressão, ao considerar a visibilização, o reconhecimento e a legitimação de saberes “*Outro* produzidos por sujeitos subalternizados. Um movimento que requer considerar as pedagogias decoloniais como pedagogias que possibilitam a decolonização do conhecimento por atuarem diretamente contra o que Carneiro (2005) define como epistemicídio: a desqualificação do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados e, mais que isso, a anulação de membros destes grupos como humano/a.

Diante do exposto, pensar a pedagogia decolonial e sua relação antagônica ao que configura o epistemicídio permite compreender uma visão de mundo que considera a diversidade em relação às culturas e saberes e que estes foram sufocados pelo modelo epistemológico da ciência moderna através do epistemicídio. Desta maneira, é possível inferir que as pedagogias decoloniais também dialogam com uma perspectiva georeferencial do conhecimento compreendida por Santos (2009) como as Epistemologias do Sul, que são uma iniciativa, uma intervenção epistemológica para criar e partilhar conhecimento, para criar partilhadamente e para partilhar criativamente o conhecimento:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de

países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13)

A partir do proposto por Santos e Meneses (2009) em *Epistemologias do Sul*, percebe-se, enquanto finalidade, um compromisso ressaltar conhecimentos calados, com vistas à superação do modelo epistêmico moderno ocidental que se classifica como um pensamento abissal, pois é um pensamento que através de linhas imaginárias divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul) e o polemiza, porém, os elementos (saberes) que não se encaixam nesse parâmetro da linha tornam-se inexistentes. Tal compromisso se alinha ao que se propõe na pedagogia decolonial quando a mesma possibilita transformar a cultura escolar que invisibiliza elementos específicos do contexto quilombola e que, portanto, representa um pensamento abissal, em uma proposta de educação que promove a inclusão destes elementos tomando-os como base para sua elaboração. Este é um movimento que aponta para uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) por possibilitar conhecer o que os povos silenciados produziram e continuam a produzir a partir do seu lugar, mas que é ocultado, invisibilizado por um padrão que se impõe epistemologicamente hegemônico e que requer um movimento que Mignolo (2008) chama de “aprender a desaprender” para que o sujeito se distancie das amarras da epistemologia colonialista.

A desobediência epistêmica implica em conhecer o produzido enquanto conhecimento hegemônico, identificá-lo enquanto tal, não como universal, pois a humanidade é pluriversal. Pensar pluriversalmente implica em, necessariamente, construir uma relação outra com os povos existentes e suas culturas. Implica em construir nosso caminho de emancipação seguindo os princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória. Os povos e suas culturas não são selvagens, mas sim quem os invade e viola seus direitos, sua forma de ser e viver de forma autodeterminada (SILVA, 2014).

5 PEDAGOGIA GRIÔ: PERSISTÊNCIA DA MÍTICA QUILOMBOLA

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
 e buscar o momento certo do grito,
 aparentar fechar um olho evitando o cisco
 e abrir escancaradamente o outro.
 É tempo de fazer os ouvidos moucos
 para os vazios lero-leros,
 e cuidar dos passos assuntando as vias,
 ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
 É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
 mas olhar fundo na palma aberta
 a alma de quem lhe oferece o gesto.
 O laçar de mãos não pode ser algema
 e sim acertada tática, necessário esquema.
 É tempo de formar novos quilombos,
 em qualquer lugar que estejamos,
 e que venham os dias futuros, salve 2020,
 a mística quilombola persiste afirmando:
 “a liberdade é uma luta constante”.

Conceição Evaristo, 2019

Através de uma escrita sofisticadamente simples, Conceição nos traz a seguinte mensagem: unam-se aos seus, mas, não a qualquer um. Não saiam por aí bradando aos quatro ventos o que pretendem. Sejam estratégicos (as). Aquilombem-se!

Inscreve-se fortemente uma voz de uma Griô fazendo um chamamento e, como na cultura africana, quando um mais velho fala todos param para escutar e aquilo que foi dito é sabedoria compartilhada, é lei: busquemos nos unirmos como forma estratégica para a resistência. A Pedagogia Griô dialoga com esse poema por se apresentar como uma pedagogia que chama os seus para a roda da resistência de forma estratégica, por se ancorar nos princípios da Educação Escolar Quilombola e, ao mesmo tempo, se baseia nos ensinamentos da cultura africana, no que diz respeito à sabedoria ancestral, ao trazer também para o centro da roda os Griôs como fonte de sabedoria.

É no contexto que envolve o processo reivindicatório por parte dos movimentos antirracistas pela promoção de políticas públicas contra as desigualdades raciais, a implementação da Educação Escolar Quilombola no âmbito nacional e as políticas públicas educacionais voltadas para o fortalecimento e valorização dos quilombos que emerge uma pedagogia que prima por uma educação com ênfase nas relações étnico-raciais e pela valorização da cultura local e da tradição oral: a Pedagogia Griô, que

[...] é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnicoraciais 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)

É uma pedagogia que, além de facilitar rituais de vínculo e de aprendizagem, apresenta um conceito que integra tradição oral e tradição escrita, educação positiva entre os grupos étnico-raciais, as idades, todas as linguagens artísticas; demanda política e social por meio de uma metodologia de encantamento, vivência, diálogo e produção partilhada do conhecimento para gerar consciência e um processo de elaboração de conhecimento, fundado na oralidade, em que perpassa o vínculo afetivo e para o fortalecimento das identidades e do vínculo com a ancestralidade e celebração da vida. Ou seja, busca compreender a identidade de um povo e trazer novas práticas para a escola e, para tanto, toma a identidade, a vivência, a afetividade, a ancestralidade, a Educação Biocêntrica e a educação comunitária como elementos centrais.

Trata-se de uma pedagogia que, por convite da Secretaria Municipal de Educação de Lençóis/BA, promove a formação docente no município. Sobre como aconteceu esse convite da referida secretaria para uma formação de professores da rede com base na proposta da Pedagogia Griô, Líllian Pacheco, em diálogo de orientação pedagógica, relata que:

As crianças viraram nossos alunos, diretamente minhas e de Márcio nas oficinas no Grãos, elas começaram a criar “problemas” na escola porque a didática da gente era entregue para a criança também. Depois de um ou dois meses de oficina com a gente, ela chega na escola questionando inclusive a metodologia da professora. Por exemplo: quando chegava na escola, questionavam a professora porque não iam fazer a roda e ainda explicavam para a professora importância de fazer a roda; questionavam processos de exclusão observados na sala (porque dentro do processo da Pedagogia Griô nas oficinas eles aprendiam o que é inclusão social, o que é roda etc.) e, assim, viraram um problema na sala de aula e, ao mesmo tempo, eles viraram solução porque eles eram muito afetivos, muito amorosos e também acabavam levando práticas utilizadas nas oficinas para a sala. Tinha isso de um lado e do outro também tinha professores que desistiam de um aluno, por exemplo, por questão de disciplina e essa situação chegava no Grãos. Então esses alunos que passavam por um processo de exclusão na escola eram convidados a participar das oficinas no Grãos. Como eu era presidente do Conselho da Criança e do Adolescente, eu sabia quem eram essas crianças e elas eram as primeiras a fazerem parte do nosso grupo na oficina. Então os professores começaram a indicar aqueles alunos que eles não davam conta e diziam que eram aluno “problema” para o Grãos. Teve também um terceiro lado, que era de encantamento total da história, em que o Velho Griô começou a caminhar nas escolas da rede municipal de Lençóis/BA e quando ele chegava nas escolas ali mesmo já acontecia a vivência de outro tipo de proposta pedagógica e a partir daí surgia o encantamento por parte dos professores. Isso tudo veio à tona para a Secretaria nos convidar para dar uma formação para os professores. Isso tudo aconteceu de baixo para cima, das crianças para os

professores e dos professores para a Secretaria, e aí o secretário daquela época, quando estava surgindo a Pedagogia Griô, nos chamou para a primeira formação de professores e, a partir dessa primeira formação, os próprios professores começaram a solicitar da Secretaria. (Informação verbal²¹)

Abordar o contexto que envolve a criação da Pedagogia Griô solicita trazer aqui um pouco sobre sua idealizadora. Portanto, cabe destacar que Líllian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, se apresenta como:

Mulher interiorana, nordestina, mãe, educadora, agricultora familiar, de classe média, feminista, de orientação sexual entre bissexual e pansexual, de religiosidade entre as matrizes africanas e indígenas. Pele entre branca e parda, cabelo crespo, roupas artesanais, sem maquiagens, penteados, depilação ou salão de beleza. Filha de pai e mãe chapadenses nascidos em comunidade rural, sobreviventes da seca que passaram fome, trabalharam desde criança e não tiveram acesso ao ensino superior na juventude. E que transitaram economicamente para a classe média urbana. Por um lado, sou de ancestralidade indígena de mulher Payayá chapadense caçada, invadida, trocada de nome e cristianizada; por outro lado branca fugida e educadora leiga. Sou neta de avôs retirantes, agricultor de roças, tropeiro, caxeiro viajante e negro garimpeiro. Antes de tudo, lugar de fala de mulher trabalhadora, enamorada, mãe e matriarca de uma comunidade e de todos os filhos e filhas que me elegem. Sou educadora de estudantes, prioritariamente negros e negras, mulheres e lgbts de escolas e universidades públicas. Me sinto uma educadora revolucionária, biocêntrica, griô e comunitária, NÃO acadêmica, que sistematiza uma pedagogia de encantamento, vivência, diálogo e produção partilhada com a classe trabalhadora da educação e com mestres(as) Griôs de tradição oral. Uma educadora que problematiza e aprofunda todas as questões sociais - branquitude, racismo, machismo, desigualdade, pobreza, homotransfobia, patriarcalismo, preconceito com portadores de deficiências. Assim como as questões ambientais que também ameaçam a humanidade. Meu lugar de fala é de uma mulher que é parte da esperança, da amorosidade, dos sonhos da política de esquerda, da luta dos movimentos sociais e culturais de base, quilombolas, povos indígenas, comunidades de periferia, de terreiros, de assentamento, agricultura familiar e agroecologia. (Informação verbal)²²

5.1 PEDAGOGIA GRIÔ: UMA PEDAGOGIA COM VIÉS DECOLONIAL

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

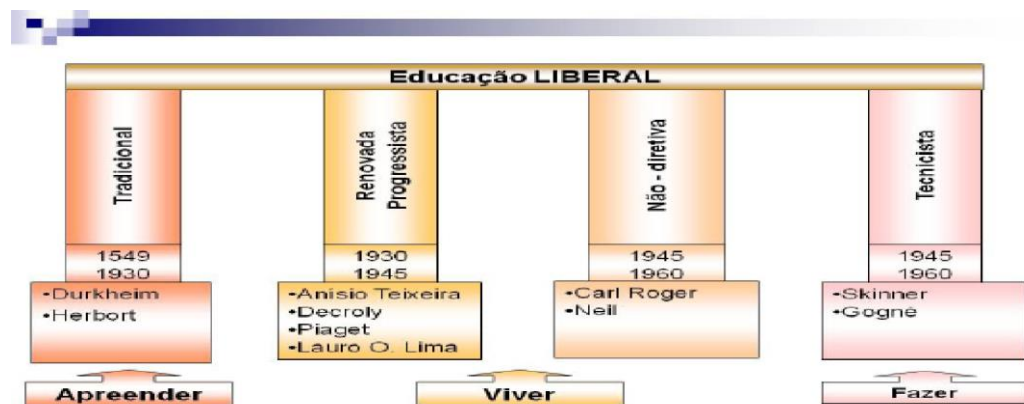
²¹ Fala de Líllian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta tese em 05 abr. 2021.

²² Fala de Líllian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta tese em 05 abr. 2021.

educação evolucionária e, nesse movimento de transformações no âmbito da educação, abordo a Pedagogia Griô nesta tese 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.

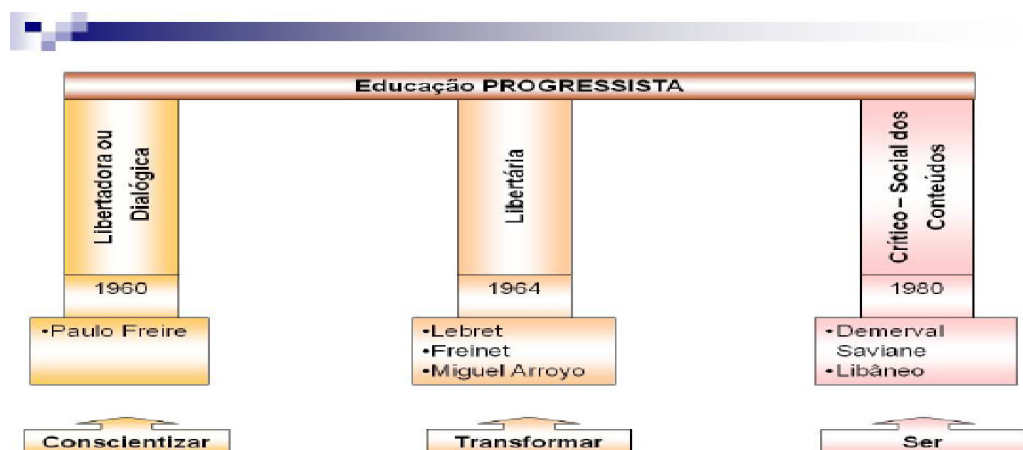
Para a compreensão histórica das tendências pedagógicas no Brasil, apresento abaixo quadros (figuras 2, 3 e 4) sistematizados por educadores biocêntricos no intuito de socializar as transformações históricas, desde as tendências liberais, passando pelas progressistas até as evolucionárias (onde está localizada a Educação Biocêntrica, uma das bases teórica e metodológica da Pedagogia Griô). A partir disso, apresento questões fundantes neste item para a compreensão da Pedagogia Griô, dentre elas: bases epistêmico-políticas-sociais; metodologia; modelo de ação pedagógica; princípios e práticas pedagógicas que orientam a Pedagogia Griô:

Figura 2 - Quadro Educação Liberal



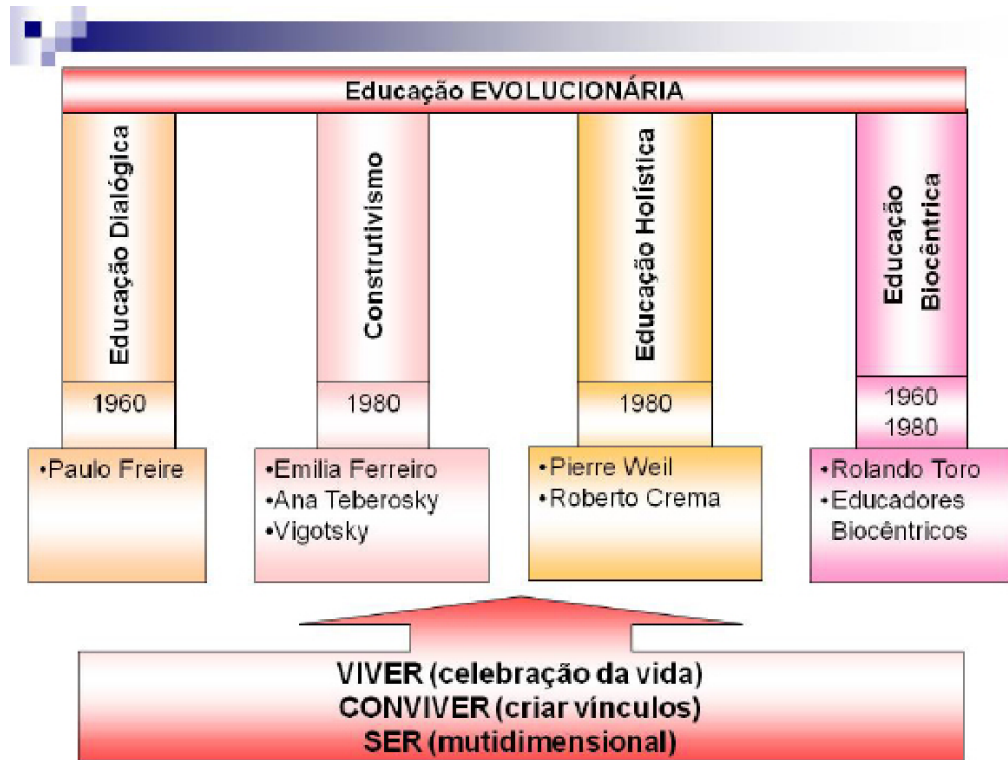
Fonte: PACHECO (2016, p. 5)

Figura 3 - Quadro Educação Progressista



Fonte: PACHECO (2016, p. 6)

Figura 4 - Quadro Educação Evolucionária



Fonte: PACHECO (2016, p. 7)

Apontar aqui a Educação Biocêntrica no âmbito das novas tendências da educação se destaca como uma ação relevante para a compreensão da gênese da Pedagogia Griô, uma pedagogia criada por uma educadora biocêntrica, que também se apresenta como pesquisadora livre, escritora, autodidata, militante cultural, que retorna para a Chapada Diamantina/BA, região onde nasceu, e inicia um diálogo com a política e a diversidade cultural das comunidades daquela região com vistas à implementação de uma educação democrática, uma nova tendência pedagógica que surge na história das transformações da educação no início do século XXI: a Educação Comunitária.

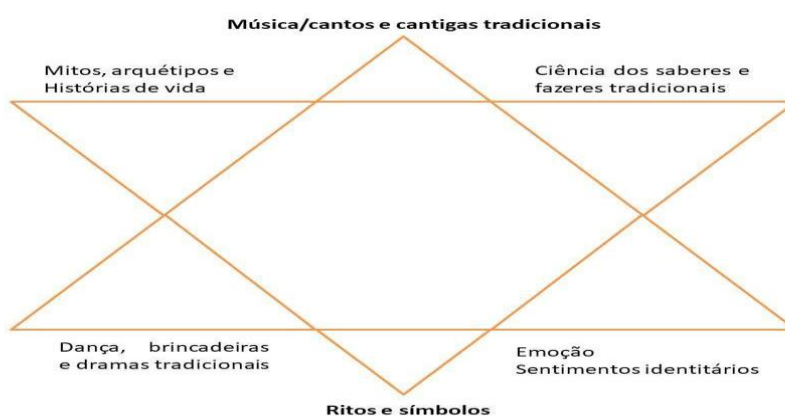
Segundo Cavalcante (2006), a Educação Biocêntrica constrói o conhecimento crítico através da conscientização quanto aos significados das falas, das escutas e dos gestos por meio de palavras geradoras. A expressão no mundo se dá através do diálogo com o outro, propondo uma transformação da realidade tanto individual quanto social. Na Pedagogia Griô essa construção ocorre através da grande Roda da Vida e das Idades, onde circulam diálogos multissetoriais e intergeracionais, permeados por cantigas, danças, mitos e histórias de vida da comunidade e da tradição oral.

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, movimento (dança), energia emocional, mitos (artefatos) e símbolos, história de vida e ofícios tradicionais, conforme representado na figura 5 abaixo:

Figura 5 - Ação Pedagógica da Pedagogia Griô



Fonte: Apostila Formação em Pedagogia Griô (PACHECO, 2015, p. 25).

De acordo com as informações apresentadas na figura 5, observo que a Pedagogia Griô é 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 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 de acordo com Pacheco (2016, p.66), “A Pedagogia Griô 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 principalmente mestres Griôs brasileiros e africanos”.

Segundo Lillian Pacheco (2016), as práticas 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 os 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 práticas 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 práticas pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e práticas 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 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). Ainda de acordo com essa autora,

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)

Pensar na ressignificação da identidade se apresenta como um movimento de busca pela ancestralidade ou vice-versa. Conforme sinaliza Oliveira (2004), a ancestralidade é o princípio que organiza o candomblé e reúne todos os seus valores e princípios significativos e

representativos para o povo de santo e, além disso, não se refere ao parentesco consanguíneo, das linhagens Africanas e seus descendentes, constitui “[...] o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil” (OLIVEIRA, 2004, p. 3) e, no que diz respeito à cultura de origem africana recriada no Brasil, a ancestralidade representa um emblema da resistência do povo afrodescendente. Diante do exposto, pode-se compreender, no que diz respeito aos princípios da Pedagogia Griô, que ancestralidade e identidade se entrelaçam a partir do momento em que considera a ancestralidade como produtora de uma identidade de luta, um movimento que conduz à concepção de que os sujeitos/corpos são marcados por essa ancestralidade.

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 às 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.

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; 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. 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).

Por dialogar com a Lei 10.639/03, a Pedagogia Griô 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, sugere

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, 2004, p. 15)

Diante desta perspectiva, a Lei 10.639 não se apresenta como algo engessado, como algo que apenas normatiza, mas, como um caminho institucional para garantir uma educação antirracista e, portanto, decolonial. Nas Diretrizes (2004), a decolonialidade é pedagogicamente expressa por pedagogias de combate. Nesse sentido, a Pedagogia Griô se configura como uma pedagogia de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação para as relações étnico-raciais positivas visando fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Enquanto pedagogia de combate, precisa estar atenta para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos fundamentais para a vida pessoal e profissional, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais, pois, mesmo que as formas de discriminação de qualquer natureza não tenham o seu nascedouro na escola, é preciso investir e insistir na reeducação das relações étnico-raciais, pois o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004).

Pensar a Pedagogia Griô como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial implica compreender que a educação decolonial contempla a educação para as relações étnico-raciais, um tipo de educação em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação para as relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, “[...] tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação” (GOMES, 2008, p. 83).

O sistema educacional vigente em nosso país reflete a imposição violenta e antidemocrática de um saber acima do outro, contudo, é um sistema onde também há fissuras e brechas que são ocupadas pela decolonização do saber. A Pedagogia Griô penetra nessas fissuras da colonização do saber, rompendo com a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral. É uma pedagogia que se relaciona com a teoria decolonial porque possibilita romper com a hierarquização dos saberes entre idades, ao propor a valorização das sabedorias dos mestres griôs, e que propõe um conhecimento que seja internalizado através da música, do mito, da dança, das emoções, das histórias de vida e dos ofícios.

Os movimentos sociais e a implementação de políticas públicas referentes à educação para as relações étnico-raciais possuem um papel importante porque possibilitaram à Pedagogia

Griô penetrar as fissuras da colonização do saber e, então, buscar romper a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral. O entendimento das maneiras por meio das quais as questões referentes à cultura negra e temas como gênero, lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas e tratadas de forma desconexa em relação à vida social no cotidiano da escola, se apresenta como um movimento que caracteriza um avanço por configurar uma ruptura epistemológica no âmbito da educação.

No contexto do sistema educacional atual, a Pedagogia Griô se apresenta como uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que prima pela valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral e pela aproximação/diálogo com a comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas. Assim, traz para o centro da roda da educação a vida, a identidade e a ancestralidade e, com isso, propõe a construção de um modelo outro de sociedade-comunidade, mediado pela cooperação, pelo afeto e pelo respeito aos mais velhos e mais velhas e à nossa ancestralidade.

Tendo como base metodológica a ancestralidade, os saberes, as histórias, a oralidade, a ludicidade, os símbolos, os mitos, os fazeres e a expressão corporal, encontra-se na Pedagogia Griô condições para dialogar com as diferenças coloniais a fim de emancipar o sujeito, de combate à discriminação racial e de criação de mecanismos de valorização da cultura negra. Ao propor uma construção (coletiva) do conhecimento a partir das experiências e vivências de cada sujeito, fortalece o movimento de resistência dos marginalizados e segregados no/do processo educativo, uma perspectiva que aponta para uma educação/pedagogia decolonial, pois, conforme destaca Oliveira (2018), busca a construção de um novo espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais de forma que se questione a hegemonia de um sobre o outro para, então, alcançar, de fato, o processo de decolonização no âmbito da educação.

Nesse sentido, o processo de decolonização consiste em uma práxis onde insurgir possibilita novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Diante disso, “[...] decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica” (OLIVEIRA, 2018, p. 102). Para tanto, precisamos pensar a partir dos sujeitos subalternizados, a partir daqueles excluídos pelo processo da colonialidade, como indígenas, negros, mulheres e homossexuais, minorias marginalizadas também na lógica educativa hegemônica eurocêntrica. Diante do exposto, o que se percebe é que a Pedagogia Griô se configura como uma ação decolonial, pois, ao buscar na ancestralidade do povo brasileiro suas referências, acaba por fazer também um movimento decolonial no contexto da educação, de modo que os corpos subalternizados não sejam mais invisibilizados, silenciados e negados.

Mas... a escola e a experiência docente nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna/BA se apresentam alinhadas ao que propõe a Pedagogia Griô e, portanto, à perspectiva decolonial? Existe um tratamento dos saberes ancestrais relatados pelos mestres griôs, vozes invisíveis na sociedade e na academia, na sala de aula? Como a docência dialoga com os saberes e os fazeres dessas comunidades quilombolas? As indagações acima não constituem as questões que guiam esta pesquisa, contudo, se apresentam como questionamentos inerentes à reflexão acerca da articulação/debate entre o que propõe a Pedagogia Griô, uma pedagogia com viés decolonial, e a prática docente nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA.

No tocante ao papel da escola em um cenário que envolve as peculiaridades de comunidades quilombolas, considero que não deve se distanciar da cultura, das tradições, da maneira de pensar e das práticas locais, uma vez que a tradição cultural ainda resiste no cotidiano destas comunidades, acreditando na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes e a cultura do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento baseadas nestes valores.

Discutir sobre a Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a nas comunidades em estudo a partir de pontos de convergência e de divergências entre a prática docente das comunidades pesquisadas e os princípios e práticas da Pedagogia Griô requer compreender que a Pedagogia Griô se apresenta no cenário educacional como uma pedagogia com perspectiva decolonial. Entretanto, é importante destacar que estas comunidades, apesar de serem quilombolas, são espaços colonizados, assim como os docentes atuantes nestas comunidades são sujeitos diretamente forjados pelo processo de colonização, questões importantes para se pensar a efetivação da Pedagogia Griô nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA e seus reflexos nos modos de ser professor/a nestas localidades.

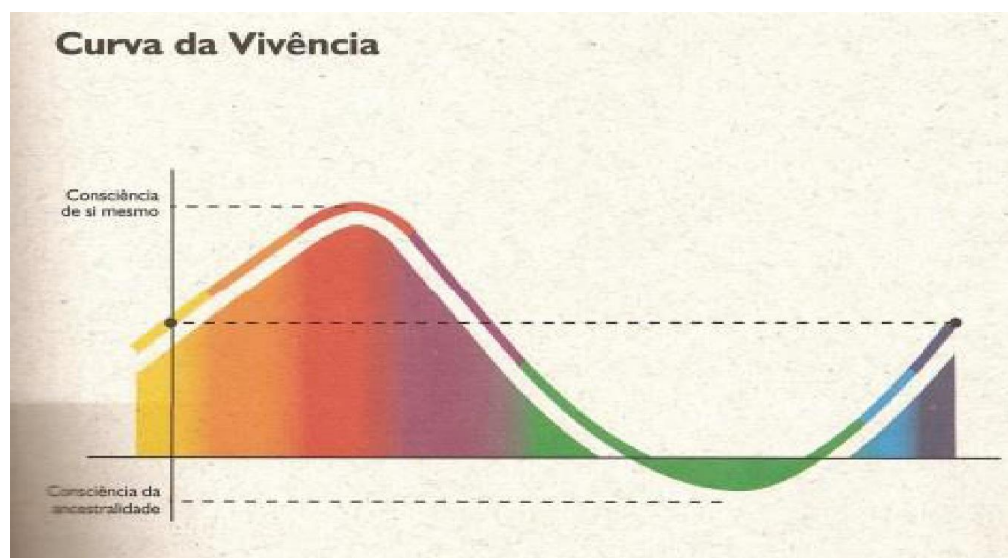
5.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA GRIÔ

Com raízes fincadas na Educação Biocêntrica – uma abordagem em que a aprendizagem se dá através do conhecimento (epistemologia) e da vivência (ontologia) – a vivência é compreendida como “[...] a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a cenestesia, as funções viscerais e emocionais” (CAVALCANTE, 2006, p. 29-30). A Pedagogia Griô destaca a vivência como um ritual. É a partir daí que Pacheco (2006) salienta que a vivência da Pedagogia Griô se apresenta como rituais de vínculo e aprendizagem e tem como objetivo central:

Facilitar a vivência afetiva e cultural para a construção da roda da vida e das idades da comunidade, o fortalecimento da identidade pessoal e local, bem como motivar o encantamento com os diversos saberes de tradição oral e das ciências da vida. (PACHECO, 2006, p. 92)

Assim como na Educação Biocêntrica, a vivência se apresenta como uma das bases metodológicas da Pedagogia Griô; é uma forma de ser, uma manifestação de um projeto existencial que, no contexto pedagógico, visa propiciar novas condições de aprendizagem ao promover a aprendizagem não apenas pelo viés cognitivo, mas também pela conexão do indivíduo com suas emoções e sentimentos. Assim sendo, a vivência, no âmbito da Pedagogia Griô, tem uma função mediadora para a aprendizagem, conforme destaca Ruth Cavalcante (2006), busca estimular uma reflexão consciente e, portanto, crítica da realidade. É a partir de rituais de vínculo e aprendizagem como cantos, danças, contação de histórias, mitos e símbolos que essa vivência se expressa, conforme a figura a seguir:

Figura 6 - Curva da Vivência



Fonte: PACHECO (2006, p. 60)

De acordo com a curva da vivência, os rituais que constituem as vivências propostas pela Pedagogia Griô (eixo vertical) são transversalizados pela consciência de si mesmo (identidade), no limite superior, e pela consciência da ancestralidade, no limite inferior. Cada cor representa os seguintes momentos: (Amarelo) **Abertura**: Cantinas, danças, palavras geradoras de caminhada e bênção à comunidade; (Laranja) **Integração da roda**: cantigas e danças rítmicas do trabalho, umbigadas, sambas de roda, quadrilhas; (Vermelho) **Expressão da identidade no centro da roda**: danças, jogo de versos; (Lilás) **Harmonização**: cantigas e danças de ninar e embalar, cantigas melódicas de amor; (Verde) **Contação de histórias e mitos em ambientes**

efetivos e míticos: facilitados pela reverência à escuta, à palavra geradora e ao diálogo de saberes; (Azul) **Expressão artística e artesanal:** motiva pesquisas e vivências para a construção do conhecimento total por meio das artes e ofícios. Produzindo, apreciando, celebrando as expressões; (Cinza) **Despedida:** registros e memórias do vivido; cantigas e danças de roda e caminhadas de despedida.

As vivências propostas pela Pedagogia Griô podem ser percebidas nas rodas de conversa da comunidade (Roda da vida e das idades), nas oficinas promovidas pela Trilha Griô do Quilombo e na escola, onde, através da dança, canto, pintura, costura, cortejos, dramatização e musicalidade dos mitos e histórias locais e universais são desenvolvidos os vínculos consigo mesmo, com o outro e com a totalidade. Abordo a seguir uma breve apresentação dos espaços acima citados.

A Roda da vida e das idades é uma vivência que me possibilitou despertar para a consideração em relação aos mestres e griôs de tradição oral como verdadeiros símbolos ancestrais, “[...] é um ritual de vínculo e aprendizagem, com sequência didática simplificada ou completa da curva de vivência. Caracterizada pela presença e diálogo entre as idades, gêneros e setores sociais da comunidade” (PACHECO, 2006, p. 96). Esta vivência acontece a partir do encontro das artes e das tradições com as ciências. Encontro ritualizado, sagrado; criado e recriado para a valorização da vida. Ritual criado com cuidado e sensibilidade, construído, repetido, ritmado no batuque do tambor, da palavra e do pilão.

A Trilha Griô do Quilombo, outro movimento que nos permite ter contato com as vivências propostas pela Pedagogia Griô na comunidade de Remanso, constitui um ritual de vínculo e aprendizagem que objetiva gerar renda e proporcionar um turismo diferenciado, pautado no contato com afrodescendentes e mestres de saberes e fazeres de tradição oral locais, tais como sanfoneiros, parteiras, garimpeiros, pais de santo, pescadores e contadores de história. Além disso, esta trilha envolve também cantigas, danças, símbolos, mitos, artes, ofícios e ciências da vida de tradição oral da comunidade. De acordo com Pacheco (2006, p. 92):

A riqueza afetiva e cultural do ritual de vínculo e aprendizagem fala e toca no eterno, no vínculo entre os seres e a natureza, na relação com a divindade. Os afetos e os saberes vividos são expressos e apreciados revelando a beleza em diversas linguagens artísticas e ofícios artesanais locais: pinturas e desenhos com as cores da cultura, tintas das plantas que crescem na comunidade, cordéis que pensam o mundo a partir da linguagem do povo; retalhos, bonecos que contam suas histórias; brinquedos, brincadeiras, danças e músicas que elaboram e ressignificam a leitura da realidade.

Vale destacar que, no âmbito de cada comunidade, a Trilha Griô do Quilombo não acontece como um espetáculo para ser simplesmente assistido, mas como um lugar de intimidade e expressão com os saberes da cultura oral de griôs e mestres da região. Constitui, na verdade, um ritual de vínculo e aprendizagem baseado na educação dialógica de Paulo Freire, da Educação Biocêntrica, da educação para as relações étnico-raciais positivas e da pedagogia que foi construída nos terreiros de candomblé, nas capoeiras, nos sambas de roda, nos reisados, nos cantos do trabalho, nas festas populares e em todas as ciências da cultura oral brasileira.

A importância de destacar o papel da Ação Griô, da Associação Grãos de Luz e Griô e da Pedagogia Griô, neste trabalho, dá-se a partir da influência direta das suas ações nas comunidades Remanso/BA e Iúna/BA não apenas pelo seu empenho por mobilizar as comunidades em torno das tradições orais vinculadas ao espaço das escolas municipais valorizando, assim, a identidade cultural destes espaços, mas também por conta do trabalho realizado no programa de formação de professores da Educação Básica da cidade de Lençóis/BA com base nos princípios pedagogia Griô e em parceria com a Secretaria de Educação daquela região.

Através deste programa de formação de professores, a referida Associação luta pela valorização, disseminação e inclusão dos saberes e fazeres de tradição oral na educação formal com a participação dos mestres e griôs locais. Além disso, valoriza a ideia de que a realidade educacional não está restrita ao espaço escolar e destaca que a aprendizagem fundamentada em noções de desenvolvimento local e no empoderamento comunitário tem conquistado espaço significativo nos últimos anos.

Considerando que a vivência promove a formação de vínculos intensos, consigo mesmo, com o outro e com a totalidade que geram a base para o desenvolvimento da Inteligência Afetiva, que estes vínculos contribuem para a construção do conhecimento, por ativarem as estruturas cognitivas e o exercício da escuta, e que, além disso, permite ressignificar e revalorizar o aprendizado, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas formas de aprender através das emoções e sentimentos, “A vivência amplia o processo pedagógico para um processo de vida. É um encontro com a realidade interior de cada um e proporciona uma reeducação afetiva que leva a uma conduta de inteireza” (CAVALCANTE, 2006, p. 30).

A partir das narrativas pode-se perceber também que a experiência pedagógica dos docentes colaboradores deste estudo contempla um dos elementos da Pedagogia Griô: a roda de vivência. Conforme relata professor Alecrim,

O legado da Pedagogia Griô é, justamente, a possibilidade de dialogar com os saberes tradicionais das comunidades, com os saberes formais do currículo escolar. É justamente essa a prática que levo para todas as minhas aulas. É uma prática mais objetiva o hábito de organizar as atividades em forma de roda. A roda é a prática objetiva que permanece em todos os momentos das minhas atividades com os alunos. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2019)

Ainda sobre a roda da vivência enquanto experiência pedagógica, a professora Gengibre acrescenta:

O que mais me encantou e me atraiu dentro da pedagogia Griô foram as rodas de vivência. Porque cada roda tem uma significância, cada roda tem o seu processo de início, de declínio dentro de um momento de aula. Então, roda é isso! É dizer, nós somos todos iguais dentro das nossas possibilidades e cada um é importante dentro de sua vivência. (Professora Gengibre, Roda de conversa, 2019)

A roda representa um símbolo da horizontalidade dos saberes e dos vínculos afetivos durante a troca de conhecimento. A organização em forma de roda durante os encontros promove um modelo de elaboração do conhecimento cujo objetivo é centralizado na identidade e ancestralidade de cada sujeito participante, aspectos essenciais para uma prática pedagógica dialogar/se aproximar do que é proposto pela prática pedagógica que tem como referência a Pedagogia Griô, pois, além de considerar aspectos como identidade e ancestralidade, a roda promove a integração entre conhecimento tradicional e oral, além de um diálogo intergeracional (professor/aluno). Contudo, apesar de a roda da vivência ser contemplada no que diz respeito à prática pedagógica dos docentes colaboradores desta pesquisa, o que se percebe é que a Trilha Griô do Quilombo, é entendida pelos docentes como “[...] local onde tem o encontro das vivências” (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021), em que “[...] alunos e professores participam das vivências no feitiço da farinha de mandioca, do xarope e da pesca, além de um maravilhoso passeio de canoa pelo Rio Marimbus” (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021) e as aulas espetáculos, poderiam estar mais presentes no cotidiano da escola. Contudo, não é o que se percebe, pois, segundo as narrativas dos docentes “[...] a trilha Griô só vi acontecer uma vez com turistas estrangeiros durante o período que estive atuando como professora” (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021).

Já a aula espetáculo na comunidade quilombola Remanso/BA “[...] ocorreu uma vez, organizada e ministrada pelos instrutores do Projeto Grãos de luz e Griô” (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021) e na comunidade Iúna/BA “[...] não acontecem aulas espetáculos” (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021).

Ao narrar como a Associação Grãos de Luz e Griô faz/promove atividades na escola e como são essas atividades, os docentes destacam que “[...] após uma reunião, formação e cobrança da escola, houve um início de parceria para que essas aulas/ atividades fossem constantes na escola. Mas na prática isso não se efetivou” (Professora Gengibre, Entrevista Narrativa, 2021). Além disso, destacam também que:

A Associação Grãos de Luz e Griô promove, através das trilhas griôs, atividades de intercâmbio entre turistas e comunidade que sempre deixa alguma coisa/benefício para a escola. Já foram feitos brinquedos de material reciclado, horta, biblioteca, atividades lúdicas e educacionais. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

Trata-se de narrativas que, além de abordar a ausência da Trilha Griô do Quilombo e das aulas espetáculos no cotidiano da escola (ausência que evidencia um distanciamento entre o que propõe a Pedagogia Griô e o chão da escola), refletem também a relação atual entre a Associação Grãos de Luz e Griô e a escola o que, por sua vez, interfere no diálogo da escola com a comunidade.

5.3 TRADIÇÕES E ANCESTRALIDADES: ENTRE PROFESSORES E MESTRES GRIÔS

Ao discutir sobre tradição oral faz-se necessário compreender que uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais. Ela pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda a parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Nos rituais, constatamos em toda a parte que o nome é a coisa, e que *dizer é fazer*.

Nesta seção, abordo o termo tradição atrelado à história africana, à tradição oral, com o intuito de mergulhar na história, entender a cultura dos povos africanos e compreender a importância de sua herança de conhecimentos diversos, transmitidos²³ da boca ao ouvido através do diálogo intergeracional, que reside na memória da última geração de grandes depositários, considerados a memória viva da África.

Hampaté Bâ (1982), referência no tema tradição oral, destaca que a palavra falada transmitida tem um poder muito grande e, por isso, é considerada sagrada. Em sua obra

²³ Considero válido destacar que o termo “transmissão de conhecimento”, utilizado ao longo deste texto, equivale ao ato de compartilhar saberes.

intitulada “A Tradição Viva”, afirma que “[...] a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 169). Ainda segundo este autor, a tradição oral:

[...] pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 169)

A tradição oral é o ato de compartilhar saberes feito pelo povo, de geração em geração, isto é, de pais para filhos ou de avós para netos. Esses saberes tanto podem ser os usos e costumes das comunidades, como podem ser os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, lenga-lengas, adivinhas, cancionários, romanceiros etc.), também são conhecidos como patrimônio oral ou patrimônio imaterial. Através deles cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural.

De acordo com Mey (2001, p. 79):

A riqueza da tradição oral tem se manifestado historicamente nos mais diversos grupos sociais e nas mais diversas formas: através das histórias de lutas, dos mitos, nas festas religiosas, e procissões; nos ritos musicais e cânticos, nos sambas e nos reisados. Esses grupos representam as vozes da sociedade e da ancestralidade, e se organizam em padrões de produção e reprodução, expressão e recepção, mas também de opressão e emancipação.

Este patrimônio oral/imaterial, passado de geração em geração, além de representar um mecanismo de afirmação e preservação identitária, representa também um processo de transmissão de valores simbólicos, por vezes de caráter apenas lúdico, mas também de caráter normalizador e moralizador, que tendem a reforçar princípios étnicos e de conduta fundamentais para o dia a dia e para a sobrevivência da comunidade.

Segundo Ki-Zerbo (1982, p. 27), a tradição oral na África “[...] aparece como repertório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita; um verdadeiro museu vivo”. Ou seja, mesmo considerada como um elemento próprio das sociedades ágrafas, a tradição oral tem sido, no entanto, valorizada pelos eruditos que se

empenham ao seu estudo por considerarem que é na tradição oral que se fundamenta a identidade cultural de um povo.

A África leva a sua *cultura* através desta tradição e esta cultura é vista como fonte rica para a tradição oral, daí a importância da oralidade, transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana, para a história da humanidade e, até mesmo, para os estudos antropológicos.

Ao abordar a tradição oral no Brasil, Bonvini (2001, p. 40) faz uma relação com a questão da escravidão no país e destaca que:

Não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras “palavras organizadas”: fórmulas rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações... algumas em línguas africanas, e outras, em português. Através destas “palavras”, é bem uma “alma” africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil.

Para este autor, a tradição oral afro-brasileira pode ser caracterizada por dois fatores: o valor atribuído à palavra e ao sagrado e a possibilidade de transitar entre o passado e o presente. Segundo Bonvini (2001, p. 42), o valor atribuído à palavra aparece em primeiro lugar porque “[...] em razão das forças ocultas nela depositadas, ela é considerada, na sua formulação e na sua proliferação, como um agente ativo, eficaz”. Neste sentido, é possível compreender a tradição oral, no âmbito brasileiro moderno, como uma ferramenta de reação que conseguiu se impor diante de uma realidade hostil, uma vez que, através dela, negros e negras conseguiram salvaguardar suas crenças e valores, transmitindo-os aos seus descendentes aquilo que herdaram dos seus mestres ancestrais. Podemos citar, como exemplo de resistência da cultura negra, os terreiros de candomblé, que conseguem preservar esta religião afro-brasileira através da tradição oral. Sendo assim, de acordo com Bonvini (2001, p. 42), a tradição oral no Brasil, ao contrário do que se pensa, “Não é um resíduo degradado de uma ou outra das tradições orais da África, importadas para o Brasil no curso da escravidão, resíduo feito de descontinuidades e de obras inacabadas, mas, sobretudo, um dispositivo que, ao contrário, soube guardar o essencial da tradição oral africana”.

Na região africana, a identidade do grupo estava sob guarda de contadores de história, cantadores e outros que, na prática, eram considerados portadores da memória da comunidade, sem necessidade de comprovação. Os Griots, por exemplo, constituíam um grupo social que,

por tradição, desempenhava este papel de portadores da memória da comunidade. Esta tradição é passada de mãe para filho, como aponta Ki-Zerbo (1982, p. 27): “[...] a alegria da mãe sundiata, transtornada pela cura súbita de seu filho, ecoa ainda no timbre épico e quente dos griots do Mali”.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à memória e sua capacidade de aquisição, armazenamento e recuperação de informações e o fato de focar em pontos específicos, sendo um processo que liga partes de memória e de conhecimentos com o objetivo de produzir novas ideias e contribuir para a tomada de decisões no cotidiano, justificando, assim, a escolha do ancião como memória viva da comunidade. De acordo com alguns estudiosos, a memória deve ser considerada a base do conhecimento e, por isso, precisa ser estimulada, assim como ocorre em algumas comunidades africanas, pois através da memória é possível darmos sentido aos acontecimentos cotidianos e acumularmos experiências valiosas para o resto da vida. Sendo assim, Ki-Zerbo (1982, p. 27), ressalta que:

A tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que se confere à história do continente africano uma notável originalidade.

Amadou Hampâté Bá (2003), em sua obra *Amkoullel, o menino fula*, descreve seu cotidiano repleto de aprendizado através das histórias contadas e vividas. Imerso nas crenças e tradições ancestrais, aborda a importância da transmissão oral relacionando-a à memória:

A memória das pessoas da minha geração, sobretudo a de todos os povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidedignidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as roupas. (...) Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente. (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 13)

No que diz respeito à autenticidade dos relatos, narrativas passadas de geração a geração, a nossa cultura ocidental insiste na sua necessidade. Nesse ínterim, de acordo com Ki-Zerbo (1982, p. 28), “[...] costuma-se dizer que a tradição não inspira confiança porque ela é funcional” em estruturas sociais tradicionais, como famílias extensas e comunidades, onde a figura dos mais velhos, assim como na cultura africana, é de extrema importância.

Ainda em relação à autenticidade da tradição oral, Ki-Zerbo (1982, p. 27) afirma que “[...] a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade”, pois a mesma não necessita ser comprovada, uma vez que é fruto de uma época na qual as palavras valiam mais que qualquer valor econômico para a sociedade. Hampâté Bâ (1982, p. 168) corrobora a afirmativa acima ao destacar que:

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

Mesmo com seu uso recorrente na história da África, a confiabilidade da tradição oral enquanto dado tem sido questionada por parte da academia. Apesar de já haver algumas mudanças em relação a este questionamento, alguns acadêmicos acreditam que o narrador, ao contar sua história, pode fantasiar, mentir, omitir, ter falha de memória, contudo, mesmo diante dessa falta de credibilidade à tradição oral por parte do grupo que tem acesso à academia, o que se configura como um problema acaba por se transformar em um recurso, visto que o próprio contador dos fatos, no momento de narrar, não deixa de produzir uma versão do que entendeu ter acontecido. Por isso, Ki-Zerbo (1982, p. 29), em relação ao narrador/contador de histórias, destaca o seguinte:

O contador de histórias tocado na corda sensível do orgulho e da glória (...). em suma, a recomposição do passado está longe de ser integralmente imaginária. Encontram-se aí fragmentos de lembranças, filões de histórias que frequentemente são mais prosaicos que os ornamentos coloridos da imaginação.

Sobre a não valorização da oralidade, para alguns estudiosos, o problema que abarca esta questão se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. Para Hampâté Bâ (1982), não é esta a maneira correta de se colocar o problema, visto que o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano e vale o que vale o homem, ou seja, o problema que envolve a não valorização da oralidade não abarca apenas a questão da confiança, pois é preciso ressaltar também que há uma questão ideológica a ser considerada.

No que diz respeito à oralidade e suas particularidades no âmbito da cultura africana, Amadou Hampâté Bâ (1982) apresenta a questão da Tradição viva na África, mostrando o quanto é importante a representatividade do indivíduo para com sua tradição, no sentido de o

mesmo ser um agente em ação na manutenção da sua tradição, através das mais diversas formas de expressões culturais. Sendo assim, a importância da oralidade na cultura africana, ao mesmo tempo em que se apresenta como complexa, demonstra também uma simplicidade que nos faz refletir sobre as certezas impostas pela cultura ocidental. Uma destas certezas é a importância que a cultura ocidental dá ao registro gráfico da palavra, de modo que os povos que não a usam como forma de preservar sua cultura são considerados atrasados. Tal certeza difere, no entanto, da cultura africana, que percebe na oralidade a capacidade de preservação e manutenção de suas tradições. É a partir da discussão sobre a importância da oralidade para a cultura africana que Amadou Hampâté Bâ (1982) nos leva a compreender o pensamento africano através das ações comunitárias.

Diante do exposto, entende-se que a cultura escrita foi, contudo, incapaz de anular a importância da oralidade porque essa, enquanto veículo de transmissão cultural, representa um elemento inerente ao percurso cultural da humanidade, ou seja, mesmo numa sociedade que preza pelo imediatismo e está envolvida no processo de globalização, persistem focos de cultura ágrafa, onde a tradição oral desempenha um papel ímpar.

Desta forma, apesar do papel relevante da escrita nas sociedades modernas, em que a escrita tem precedência sobre a oralidade e o livro constitui o principal veículo da herança cultural, em algumas comunidades permeadas pela tradição oral, como a comunidade quilombola Remanso/BA, por exemplo, a escrita não consegue substituir a memória humana enquanto base de conhecimento, o que implica dizer que: a escrita faz a lei, promove legitimidade e concede poder social, mas dificilmente ela consegue superar a fonte de saberes da tradição oral de determinados grupos sociais. A partir desta afirmativa é possível compreender por que a tradição oral, um elemento veiculador de saberes ancestrais, se configura como alicerce da Pedagogia Griô.

A Pedagogia Griô se dispõe a criar pontes entre a tradição escrita e a tradição oral, estabelecendo diálogos entre as duas modalidades e tem como “[...] missão semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida” (PACHECO, 2006, p. 22). Nesse sentido, de acordo com esta pedagogia, a tradição oral representa a importância de garantir a continuidade das tradições por meio do saber oral e, além disso, aparece na proposta da Pedagogia Griô como elemento estruturante para o fortalecimento da identidade e da ancestralidade.

É a partir da tradição oral que a Pedagogia Griô traz para o centro da roda da educação os saberes e os fazeres dos mestres Griôs da tradição oral através de práticas educativas, levando a tradição oral também como uma forma de educar e valorizar a cultura local. Desse modo, a

tradição oral aparece na proposta da Pedagogia Griô “[...] porque propõe incorporar à esfera da educação, da política e da economia da comunidade a força e o poder da tradição oral” (PACHECO, 2006, p. 22), evidenciando, assim, uma pedagogia que aborda um movimento de resistência, que dialoga com perspectiva decolonial ao considerar a tradição oral um conhecimento legítimo.

Cabe destacar que a tradição oral pode ser considerada, no âmbito da Pedagogia Griô, princípio epistêmico que se fundamenta na apropriação de escritores africanos, portanto, construído na relação com uma epistemologia negra e um princípio metodológico que está inscrito nos movimentos de narrar a vida. Além disso, vale ressaltar que esta dialoga com a proposta metodológica desta tese, uma vez que utilizo a pesquisa narrativa para desenvolver a pesquisa a partir do *contar de histórias* de docentes (narradores) atuantes em comunidades quilombolas envolvidos no contexto da Pedagogia Griô.

Cada um desses Mestres Griôs representa um personagem importante para a história da comunidade e conhece a fundo informações dos seus primeiros moradores, aspectos culturais e identitários que caracterizam a história local e, segundo a professora Aroeira (Entrevista Narrativa, 2021), representam para a escola “Uma pessoa muito importante para a comunidade, que transmite saberes e vivências culturais de geração em geração”. Seu Felipe (SF), 93 anos, o mais velho da comunidade, revela a trajetória histórica de Remanso, emoldurada nas cenas de sua vida privada. Dona Rosa (DR), 85 anos, lavradora, canta e encanta as pessoas através de suas histórias e brincadeiras de roda compartilhadas na vivência da Pedagogia Griô em Remanso. D. Judite (DJ), 67 anos, parteira e rezadeira da comunidade por muitos anos, é responsável pela vivência (oficina) do xarope de ervas medicinais e a preparação de remédios a partir delas, facilitando a descoberta da ciência que está em torno da erva. Seu Aurino (SA), 68 anos, é o mestre da sanfona e contador de histórias da comunidade.

Por meio das narrativas destes Mestres Griôs identificou-se quem são eles, como trabalham, como vivem, quais as suas crenças, valores, dentre outros aspectos. Além disso, ficou evidenciada a importância dos *laços familiares* entre eles, assim como a *valorização do trabalho*, que os faz se sentirem vivos. A *Terra* é considerada o alicerce de suas vidas; a *religião legítima* essas relações por meio de suas crenças e espiritualidade. Também foi possível observar nos relatos desses Mestres Griôs manifestações do cotidiano que expressam formas de identidade, de concepção e de relação com o mundo, personificadas nas atividades de trabalho, de festa ou lazer, de religiosidade e cura. Tais manifestações constituem importantes expoentes da tradição oral afro-brasileira, diluída e, na maioria das vezes, negada como patrimônio histórico e linguístico.

Diante do exposto, a terra se apresenta como elemento de tradição e enraizamento das comunidades quilombolas. A relação de comunidades tradicionais quilombolas com a terra possibilita refletir sobre o acesso e/ou aproximação com os distintos saberes tradicionais evocados nesta relação, entre eles a tradição oral, e sobre a relação harmônica entre o humano e natureza e os sentidos advindos deste encontro, questões materializadas na Pedagogia Griô quando, a partir de seus princípios, propõe “[...] um mergulho na terra” (PACHECO, 2014, p. 44).

A reflexão acerca desse *mergulho na terra* proposto pela Pedagogia Griô me conduziu a um diálogo com a obra “Torto arado”, de Itamar Vieira Júnior (2019), livro vencedor do Prêmio Jabuti, que traz essa relação das comunidades tradicionais de quilombo com a terra e fala do florescer da consciência de uma comunidade quilombola; é história de forças que brotam da terra, história de ancestralidade, luta e união. É uma obra que traz, também, os momentos de afeto, de fé, de celebração, apresentados por meio de um realismo mágico que confere uma beleza intuitiva emanada dos povos quilombolas e de suas tradições. Existe, ainda, a lucidez de uma luta coletiva, anunciada com firmeza pela personagem Salu, mãe das jovens protagonistas:

Fui parida, mas também pari esta terra. [...] esta terra mora em mim, [...] brotou em mim e enraizou. [...] Mora aqui em meu peito porque dela se fez minha vida, com meu povo todinho. No meu peito mora Água Negra, não no documento da fazenda [...]. Vocês podem até me arrancar dela como uma erva ruim, mas nunca irão arrancar a terra de mim. (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 230)

Trata-se, portanto, de uma obra na qual Vieira Júnior (2019) também se beneficia desse nosso importante momento social e cultural de valorização de outras vozes, não hegemônicas, da nossa sociedade e história. Os quilombolas, os adeptos das religiões afros, as vozes rurais dos trabalhadores do campo (essa outra história brasileira que ainda precisa ser contada, estudada, lembrada), não dos donos da terra. Dessa forma, o livro reforça a necessidade de romper a barreira do silêncio e, através da sua leitura, é possível que nós (leitores) possamos reconhecer nossas vidas, a de nossos pais e avós e a condição de subalternidade, que se tratava de relações de servidão, permanências do nosso passado escravagista nos eventos narrados na obra.

Sobre as manifestações religiosas e culturais, aprendi com os Mestres Griôs da Comunidade Quilombola Remanso/BA que o catolicismo é a prática de fé mais comum, convencional. No entanto, a partir de suas narrativas e observando a comunidade em geral, pôde-se perceber que existem muitos moradores que são praticantes do Jarê, uma variação do

candomblé de caboclo presente em cidades da Chapada Diamantina. Aprendi, também, que festejar o padroeiro da comunidade (São Francisco de Assis) é uma forma de reunir os moradores, todas as comunidades vizinhas, pessoas de outros lugares, assim como aqueles que estão trabalhando em outras cidades ou localidades rurais. Neste sentido, as festas religiosas constituem um espaço cultural e religioso. Outra festa que faz parte das manifestações culturais locais é a Folia de Reis, que não pode ficar desconhecida, sendo de vital relevância sua revalorização enquanto expressão de cultura popular.

Ainda no âmbito das festas religiosas populares, as narrativas citam as festas religiosas de junho na comunidade de Remanso, quando são festejados Santo Antônio, São João, São Pedro, além de novenas, terços, trezenas etc., que desenvolvem o papel social de reunir as pessoas e estabelecer vínculos de solidariedade, sobretudo para com os parentes que moram longe. É durante estas festas que toda a comunidade tem a oportunidade de se reunir, trocar experiências passadas e compartilhar emoções presentes.

Nestas festas, a comunidade fica mais unida por estarem todas as pessoas reunidas num mesmo local em momento de comemoração, o que aumenta o sentimento de união do grupo, legitimando, dessa forma, seu caráter comunitário. Essas manifestações culturais e religiosas propiciam maior integração entre os diferentes segmentos sociais que delas participam: a aproximação entre cotidiano e cultura, sagrado e profano, contrição e gozo. Ou seja, colocam-na numa posição que ultrapassa uma simples atualização da memória coletiva.

Considerando que as narrativas orais são permeadas de informações e a oralidade é uma das possibilidades mais democráticas na troca e no desenvolvimento do conhecimento, guardando para os indivíduos e grupos sociais aquilo que é vital à existência humana – a identidade –, no que diz respeito aos saberes da comunidade, pude aprender muito sobre como se dá a produção de conhecimento no contexto de Remanso/BA.

As narrativas dos mestres Griôs da comunidade remanescente de quilombo Remanso/BA revelam uma grande ligação entre os mais velhos e seus antepassados e sua importância na vida da comunidade. Trata-se de um conhecimento, de um aprendizado com os antigos, de uma relação de respeito e confiança nos mais velhos e esta é garantida por um tipo de relacionamento que permite esse mais velho se posicionar e dizer: eu digo (acredito).

Na comunidade, o aprendizado não ocorre somente pela transmissão oral, mas também pela observação das práticas dos mais velhos pelos mais jovens, ou seja, parte desse aprendizado se estabelece fazendo com, fazendo junto aos mais experientes, e durante essas observações das práticas há o que parecem ser duas influências: a necessidade de manutenção da prática para a preservação da espécie, como, por exemplo, a pesca e a lavoura, que garantem

o alimento, e o interesse pelo saber fazer, e a curiosidade a exemplo das experimentações com as ervas com finalidade de cura e o aprendizado de tocar um instrumento para participar dos eventos coletivos (as festividades, os ritos), aprendidos através da prática cotidiana e do diálogo com os mais velhos.

O diálogo intergeracional configura um elemento importante para o compartilhamento de saberes na comunidade, por isso, o exercício de ensinar/compartilhar o que sabe, de transmissão de conhecimento e das práticas para a manutenção da vida para os mais jovens começa no contexto que envolve as relações intrafamiliares e através do trabalho da Associação Grãos de Luz e Griô na comunidade. Neste contexto, que envolve o diálogo intergeracional como uma ferramenta que possibilita um compartilhar de saberes, compreendi que nesta comunidade a educação está presente em suas vidas, a todo o momento, seja na escola, seja no cotidiano.

Ainda no tocante aos saberes, outro aspecto observado diz respeito ao papel da mulher no processo de transmissão de conhecimento. Em sua maioria, no espaço privado, doméstico, os saberes são transmitidos/repassados sempre pelas mães, avós, mulheres que compartilham saberes relacionados ao cuidar da casa, criação dos filhos, receitas etc., enquanto os fazeres do espaço público, fora de casa, são transmitidos pelos pais, homens que compartilham com os mais jovens saberes como a pesca e a lida com a roça, por exemplo.

Na comunidade, todos se reconhecem como membros de uma comunidade essencialmente agrária, o que faz da subsistência a marca de suas atividades econômicas. Logo, no tocante aos fazeres, as narrativas dos Mestres Griôs abordaram, dentre outros aspectos, como os moradores de Remanso-BA trabalham, o que eles fazem para sobreviver. As famílias vivem da pesca e da lida na roça, de onde tiram o sustento da família. Com a proibição da atividade do garimpo na região da Chapada Diamantina, os moradores da comunidade Remanso/BA enfrentaram dificuldades para conseguir dinheiro para a aquisição de alimentos. Desde então, a pesca e a agricultura se tornaram as principais atividades

Referente às manifestações de tradição oral, os narradores Griôs revelaram mitos, lendas e contos populares. Apresentaram narrativas dramáticas, engraçadas, moralistas e, quase sempre, sonoras, que foram e são contadas pelos mais velhos da comunidade (geralmente), mas muitos adolescentes conseguem repeti-las para seus irmãos mais novos. Na comunidade, essas manifestações de tradição oral acontecem à noite, na frente da casa de Seu Aurino, onde, comumente, os ouvintes se organizam em círculo diante de uma fogueira.

A comunidade quilombola remansense é um espaço permeado de narrativas que se manifestam na memória social dos quilombolas remansenses, recheadas de vozes advindas do

passado que se fazem presentes e vivas nas falas e nas histórias das pessoas. A linguagem dessa comunidade é permeada de lendas, mitos, histórias e casos em que aparecem animais, Nego d'água, figuras do imaginário popular etc. Sendo assim, nesta comunidade, a explicação do futuro e a interpretação do presente são também feitas com base nestas narrativas – manifestações de cultura local na comunidade. O passado e a explicação das coisas são alcançados através destas narrativas, por isso, o tempo é considerado a-histórico para esta comunidade, uma vez que, todo acontecimento pode se reportar a algo que já teria acontecido.

Conforme constatado nas narrativas orais de moradores de Remanso, essas pessoas aprendem fazendo, praticando, decidindo coletivamente, convivendo, participando politicamente das decisões de sua comunidade, trabalhando, gerando o sustento da família; plantando, colhendo, recebendo os filhos que vêm de fora, anualmente. Sendo assim, o que move a comunidade Remanso/BA – entre tantas outras – como Iúna/Ba, por exemplo, são elementos básicos que fazem parte do seu cotidiano: o *trabalho*, que está presente na vida de todos, mesmo com a idade avançada apresentada pela maioria dos moradores; a *família*, que é a base e a estrutura que os une por meio dos vínculos afetivos, do grau de parentesco e da relação de compadrio existentes entre si; o *território*, que é o lugar em que vivem desde que nasceram e que representa para eles o seu passado, presente e futuro; a *escola*, representando o único espaço para a aquisição da cultura letrada; e a *religião*, cultuada por meio das crenças e espiritualidade de cada um.

As vozes dos Mestres Griôs da comunidade quilombola Remanso/BA são vozes que representam as manifestações culturais e religiosas, os saberes e fazeres de comunidades quilombolas da área rural da Chapada Diamantina/Ba, portanto, são vozes que também caracterizam a comunidade remanescente de quilombo Iúna/Ba. Sendo assim, é na tradição que comunidades quilombolas como Remanso-BA e Iúna/Ba se apoiam; tradição mantida, basicamente, pela oralidade. A pouca leitura e pouca coisa escrita sobre eles não os impede de se considerar como um povo tradicional, apesar do contato com outras culturas e diversas formas de comunicação. Tradicional não no sentido de velhos em história, ou porque é um povo remanescente quilombola, mas porque possui forma própria de organização social, ocupa e usa território tradicional, além de recursos naturais, como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, se vale de conhecimentos, inovações e práticas geradas e compartilhadas por uma tradição reforçada pela oralidade.

Sendo um grupo de moradores que trabalha, que luta junto, que festeja junto, que relembra fatos antigos para preservar a memória dos antepassados, que possui modos próprios de conduzir sua vida e de entender o mundo, é do orgulho de serem tradicionais que nasce o

desejo de guardarem certos aspectos culturais partilhados pela comunidade. Nestas comunidades, as histórias se confundem: não se sabe o que é história pessoal, coletiva ou comunitária. Usam a tradição para se afirmarem, não precisam consultar um livro de história para saber quem são, de onde vieram, o que fizeram. Os livros podem até contribuir, mas é no convívio diário que se descobre isso.

Apesar de serem consideradas comunidades tradicionais, não podemos esquecer que estas comunidades não representam comunidades isoladas, principalmente, por terem acesso aos meios de comunicação. No contexto das comunidades Remanso e Iúna/BA, a comunicação e a cultura se processam em regimes de oralidade predominante, sendo que a oralidade se apresenta como fator determinante para a construção de uma cultura oral, ou seja, a predominância da oralidade como processo comunicacional contribui significativamente para as vivências culturais oralizadas.

Desta forma, marcadas pela diversidade de culturas, saberes, fazeres e valores, elementos que possibilitam construir uma oralidade com características semelhantes à do restante do país, mas com suas peculiaridades, estas comunidades apresentam uma realidade híbrida: a da oralidade tradicional, decorrente da vivência local, e a da oralidade midiática, que é a oralidade dos meios de comunicação, que penetra na vivência local, mas não elimina a importância da tradição oral naquele espaço. Contudo, cabe ressaltar que nestas comunidades não há, dessa forma, uma incompatibilidade entre a oralidade tradicional e a oralidade dos meios de comunicação, mas sim uma complementaridade. O que acontece é que a oralidade deixa de ser somente veículo de uma tradição identitária e passa a absorver outros elementos, ou seja, os mitos, as lendas, os casos passam a conviver com as novelas, com os filmes, com o jogo de futebol (oralidade que reproduz experiências não vividas localmente), que acabam sendo incorporados à oralidade resultante das vivências locais.

Conhecer as manifestações religiosas, saberes, fazeres e manifestações de tradição oral de comunidades quilombolas da área rural da Chapada Diamantina revelados através das narrativas dos mestres Griôs locais possibilitou inferir que a organização da vida cotidiana e a estruturação dessas comunidades são mediadas e impulsionadas, principalmente, pela *palavra falada*. Além disso, conhecer os saberes e os fazeres de comunidades quilombolas e suas manifestações culturais locais a partir da voz dos mestres griôs, vozes quilombolas, se apresenta como uma possibilidade de reflexão acerca da relação entre o humano e a natureza e os sentidos que emergem deste encontro.

5.4 PEDAGOGIA GRIÔ: INTERFACES COM A PROFISSÃO DOCENTE NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Compreender os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor nas comunidades quilombolas em estudo requer um caminho que aponta para as narrativas dos docentes colaboradores desta pesquisa 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).

Ao narrarem sobre como compreendem a Pedagogia Griô, as narrativas dos docentes colaboradores desta pesquisa revelam também como eles recebem a Pedagogia Griô na sua carreira profissional e como se colocam com o trabalho com a Pedagogia Griô ao relatar que:

A percepção de uma pedagogia inclusiva, amorosa e integrada com a comunidade é transformadora. Para mim, formação profissional e pessoal tem sido um processo de reconstrução constante onde a gente integra o conteúdo, as vivências e saberes da comunidade na vida e formação das crianças. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

Melhorou a minha prática cotidiana em relação a inserir a pedagogia de forma naturalizada sem precisar virar um evento. A sala de aula em roda, ouvir o que os estudantes têm a oferecer, trazer fazeres e saberes tradicionais, facilitar a relação do mais velho com o mais novo. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

Sempre me fiz presente a todos os encontros da pedagogia Griô. Foram momentos de muito aprendizado, principalmente para levar para sala de aula colocando em prática o centro do saber a vida, a identidade e a ancestralidade dos meus alunos, incluindo os saberes e fazeres tradicionais da comunidade. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

Além de narrarem como compreendem a Pedagogia Griô, como eles recebem a Pedagogia Griô na sua carreira profissional e como se articulam a partir do trabalho com a Pedagogia Griô, é também possível observar nas narrativas desses profissionais docentes como os alunos recebem a pedagogia griô para a sua vivência na escola e para sua aprendizagem ao relatarem que “[...] recebem com muita alegria, desenvolvendo bem suas habilidades nas aulas ainda mais em artes, desenvoltura com seu corpo e mente (Professora Aroeira, Entrevista

narrativa, 2021), que “[...] os alunos têm uma boa recepção pois faço com naturalidade, incorporando na minha prática cotidiana de forma natural. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021) e que:

Os alunos menores recebem com bastante alegria e satisfação pois estão abertos a essas vivências, entretanto, os adolescentes e adultos estão mais descrentes desse processo e muitas vezes se recusam a participar das aulas integradas com essas vivências e práticas. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

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 acima, 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 foquei meu olhar 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 práticas 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 práticas docentes 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 práticas pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e práticas 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/práticas pedagógicas da pedagogia Griô.

A experiência pedagógica dos docentes colaboradores desta pesquisa se aproxima 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 experiência 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.

Sobre a narrativa acima da professora Gengibre, um termo chama atenção: *mais escuro*. Trata-se de uma expressão que remete ao colorismo ou a pigmentocracia, que diz respeito à discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação ela irá sofrer. Ao contrário do racismo, que se orienta na identificação do sujeito como pertencente a certa raça para poder exercer a discriminação, o colorismo se orienta somente na cor da pele da pessoa. Isso quer dizer que, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela. Nesse sentido, o que se percebe é que essa docente representa um corpo colonizado, pois, apesar dessa professora promover ações que visam ao processo de valorização e afirmação da identidade do aluno, ela traz em seu discurso termos que remetem à exclusão e à discriminação dos sujeitos por conta da sua cor.

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 práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas comunidades quilombolas que constituem o *lócus* 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 práticas pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e práticas 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 docente 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, Líllian 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)²⁴. 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)²⁵

Diante do exposto, a prática docente 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 práticas pedagógicas da educação pública formal com os saberes, fazeres e práticas pedagógicas da tradição oral da comunidade, elementos estruturantes para a afirmação de pertencimento e

²⁴ Fala de Líllian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta tese em 05 abr. 2021.

²⁵ Fala de Líllian Pacheco, autora e sistematizadora da Pedagogia Griô, durante diálogo de orientação pedagógica com a pesquisadora/autora desta tese em 05 abr. 2021.

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), inspirada nos estudos de Boaventura Santos, tem por objetivo transformar as ausências em presenças pois, “[...] ajuda a valorizar os saberes que resistiram com êxito à dominação epistemológica imposta pelo colonialismo”.

5.5 ENTRE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS SABERES ANCESTRAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Sabe-se que a real história dos quilombos no Brasil e de suas manifestações culturais permanece desconhecida para a sociedade brasileira e que existe um silenciamento estável e muitos equívocos sobre a contribuição dos africanos e seus descendentes no Brasil. Diante desse cenário, sabe-se também que a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003b) e a Lei n. 11.645/08 surgem como forma de garantir o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros e o reconhecimento das raízes africanas na formação da identidade nacional, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas na construção da democracia. Por isso, se faz necessária a utilização de práticas pedagógicas em contexto quilombola que valorizem as contribuições africanas e afro-brasileiras, incluindo, dentre outras dimensões, as manifestações culturais religiosas a fim de fortalecer a cultura negra e afro-brasileira, a identidade cultural e étnico-racial dos quilombos. Nos relatos a seguir percebem-se algumas manifestações culturais e religiosas, elementos da cultura quilombola das comunidades Remanso e Iúna/BA e como aparecem na prática pedagógica dos docentes atuantes nas escolas dessas comunidades:

Trabalho com temas como Jarê, festa do padroeiro da cidade, Folia de Reis, manifestações religiosas e culturais da comunidade, de acordo com a necessidade. Trabalho, principalmente, durante as datas comemorativas, mas sempre de maneira bem branda para não ferir os princípios do estado laico. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

Na comunidade do Remanso existe uma festa de São Francisco, com 9 dias de festa religiosa, onde cada noite se refere para um grupo da comunidade e tem uma noite da escola, onde nós professores levamos os alunos para participar da missa e prestar apresentações culturais. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

Uma das narrativas acima aborda o Jarê, um elemento que representa vestígios do Legado Ancestral Africano em comunidades quilombolas da Chapada Diamantina/BA. Para Santana (2004, p. 28), o Legado Ancestral Africano constitui “[...] um conjunto de saberes de uma matriz não ocidental que transcende o espaço dos Terreiros, pois se encontra como sobrevivências africanas nestas cidades”.

Os relatos acima destacam o modo como as manifestações locais religiosas e culturais (o Jarê, o catolicismo, festa de padroeiro da cidade e folia de reis, preces) são tratados na escola a partir da experiência docente. São relatos que nos permitem inferir que, na comunidade quilombola Remanso/BA, esses elementos são abordados na escola apenas por um viés comemorativo e não como valorização da cultura local e da ancestralidade e de maneira superficial no intuito de garantir um ensino laico evidenciando, dessa forma, um conflito entre cristianismo e o Legado Ancestral Africano, “[...] esse conflito fica estabelecido a partir das concepções e sentidos construídos pelos docentes entre si e com os discentes sobre os símbolos do legado africano por eles divulgados em seu trabalho” (SANTANA, 2004, p. 17). Diante disso, cabe destacar o papel da escola nesse conflito: “[...] um espaço institucional nascido do mito cristão, existia na sua forma de lidar com as outras culturas, especialmente com a cultura Afro-brasileira, a sua participação na perpetuação do conflito” (SANTANA, 2004, p. 17).

Nesse sentido, tais relatos demonstram a não inclusão de alguns elementos da tradição quilombola local na experiência dos docentes atuantes em escola da comunidade, ratificando uma experiência docente que pode me possibilitar refletir sobre o engessamento de uma experiência docente que, apesar da formação em Pedagogia Griô, ainda não consegue perceber as manifestações culturais e religiosas como elementos tradicionais da comunidade. Tais manifestações precisam ser tratadas em sala de aula visando o não apagamento da cultura local, além das reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros – ações vinculadas a um movimento de luta proposto pela Educação Escolar Quilombola que não ferem a questão da laicidade no âmbito da educação. Esse engessamento da experiência docente acima citado está relacionado à formação destes professores, que “parte de uma visão de cultura universalizada, institucionalizada que visibiliza a cultura nacional e invisibiliza a cultura local, argumenta a diversidade por uma visão de mundo cristão, maniqueísta, portanto, monocultural” (SANTANA, 2004, p. 17).

Trazer para a sala os saberes ancestrais das comunidades quilombolas é promover a discussão de conteúdos referentes à diversidade, que muitas vezes não são discutidos e até mesmo rejeitados no que diz respeito à experiência pedagógica em contexto quilombola. Tratar essa discussão de forma superficial em sala de aula e/ou apenas como algo atrelado a datas

comemorativas, conforme as narrativas acima, fortalece o processo de exclusão e promove as diferenças, por priorizar conteúdos que não dialogam com a realidade vivida na comunidade quilombola, conforme relatos dos Mestres Griôs quilombolas. Segundo Gomes (2007, p. 17): “Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo”.

Atuar em escola situada em contexto quilombola requer uma prática pedagógica que considere indispensável a percepção da existência da comunidade quilombola, dos sujeitos que nela habitam e de sua realidade histórica, conhecendo seus processos e manifestações culturais, sua maneira de se socializar e as relações estabelecidas cotidianamente naquele local. A ausência dessa percepção representa, a meu ver, um contrassenso.

Na comunidade quilombola Iúna, por sua vez, o que se percebe é um movimento contrário. Segundo a narrativa do professor Alecrim:

O trabalho com o Jarê, festa do padroeiro da cidade, Folia de Reis em sala de aula é um trabalho constante, pois essa é a cultura e modo de vida daquelas pessoas que nasceram e foram/estão sendo criadas na comunidade. Procuo sempre trazer esses temas para as aulas de sala de aula pois assim acredito que os temas se incorporam melhor e com naturalidade com o objetivo de favorecer a diversidade e a tolerância à diversidade. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

A narrativa do professor Alecrim revela uma experiência pedagógica que enxerga, considera, traz para a roda da educação elementos tradicionais do contexto quilombola em que seus alunos estão inseridos, um movimento que promove a construção de uma identidade positiva e possibilita aos alunos orgulho próprio. Diante do relato desse professor, pode-se inferir que é possível uma experiência pedagógica que considera o respeito à diversidade de crenças e cultura existentes nas comunidades quilombolas. Esta é uma experiência pedagógica que, ao apontar para o reconhecimento da diversidade, nos convoca para o reconhecimento de que a cultura africana é significativa na base cultural brasileira, característica que dialoga com o que propõe a Pedagogia Griô.

Ainda em relação aos saberes ancestrais da cultura local e às experiências pedagógicas no cotidiano escolar das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/BA, cabe destacar que, no tocante aos saberes quilombolas relacionados aos ofícios dos mestres griôs quilombolas em sala de aula, os docentes revelam:

O uso das ervas medicinais, o saber tocar um instrumento, as cantigas da comunidade, os causos/mitos são trabalhados com os alunos através de entrevistas, cantigas e brincadeiras tradicionais, valorizando a história da comunidade e fortalecimento o vínculo com os mais velhos. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

Procuro ser o facilitador nas relações normalmente conflituosa do mais velho com o mais novo/jovem explicando e trazendo para sala de aula os saberes ancestrais como um saber a ser valorizado e guardado, tento também criar situações com trabalhos onde as referências sejam os mais velhos da comunidade com seus saberes, desse jeito os alunos (mais novos) começam e aprendem a ver os saberes dos mais velhos como importante para o seu desenvolver e para a salvaguarda da história e saberes da comunidade da Iúna. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

As pessoas que moram na comunidade são muito unidas, estão sempre entrelaçados a tudo que acontece, percebe-se que o jovem requer um grande respeito aos mais velhos, principalmente quando se trata da cultura e da parte das curas das ervas medicinais. Portanto, conhecer e propagar práticas de cultivo de ervas medicinais dentro da Comunidade Quilombola do Remanso permanece como importante meio de preservação da cultura negra, bem como todas as áreas como contos feitos pelos avós de alunos que sempre vem à escola mostrarem seus conhecimentos. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

É através da tradição oral que os causos, as lendas, os conhecimentos sobre as ervas medicinais, os ritos, as cantigas de rodas, as chulas e os sambas são transmitidos às novas gerações. As narrativas acima dão destaque para o compartilhar dos saberes/ofícios dos Mestres Griôs por meio da oralidade evidenciando, dessa maneira, o papel central da oralidade para a cultura local. Esses saberes estão se perdendo com os mais velhos. Parte da comunidade resiste nessa questão de valorizar a própria cultura.

Diante do exposto acerca da tradição oral, cabe destacar que a oralidade demonstra a memória social que é compartilhada e revela uma forma de comunicação que é específica da comunidade quilombola. Contar/narrar *causos* é parte da tradição histórica e cultural nessas comunidades. Trata-se de uma tradição de origem africana que se configura como um movimento em que as tradições e os acontecimentos de um povo são compartilhados e transmitidos como parte de um processo de educação quilombola. Neste movimento, noções de descendência comum, laços de parentesco que integram noções de família e de comunidade são apreendidos e referenciados como forma de manter a cultura, destacando, dessa forma, que a tradição oral, a coletividade e a memória são aspectos indissociáveis da prática docente em contexto quilombola.

Ainda de acordo com as narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa, é possível inferir que os fazeres das comunidades Remanso e Iúna/BA são abordados em sala de

aula como ponto de partida para o trabalho com outros conteúdos ressaltando, assim, a necessidade e a importância do entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida no quilombo. Tomar os saberes ancestrais apenas como ponto de partida para a abordagem de outros conteúdos é característica de uma experiência docente que não se configura como decolonial por não dialogar com a realidade da comunidade quilombola e com os princípios que regem a educação neste espaço de forma efetiva em sua prática.

Nas aulas sempre há um espaço de escuta e nos conteúdos abordados, é possível fazer uma conexão com suas vivências e saberes. Utilizando a pesca, por exemplo, é possível trabalhar as 4 operações em matemática. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)

Os fazeres da comunidade entram na sala de aula como tema dos assuntos mesmo quando trabalho as profissões, por exemplo, trago, primeiro, as profissões da comunidade como referências e exemplos; quando trabalhos história e espaços também a primeira a ser trabalhada é a da comunidade, partindo do micro para o macro. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

Esta é uma das fontes de renda da comunidade, nos dias das festas religiosas tem a alvorada pela manhã com uma grande peixada que é servida para todos na associação dos pescadores, no qual celebram a fartura. E na sala de aula trabalhamos a alimentação e a agricultura, ressaltando que é um alimento de excepcional valor nutritivo. Mas também como modo de vida, fornecendo identidade a inúmeras comunidades, e como objeto artístico. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

As narrativas acima evidenciam uma prática docente que, assim como propõe a Pedagogia Griô, não promove a extinção dos conteúdos escolares selecionados a partir da concepção que os classifica como conhecimentos pertencentes à cultura universal para imposição apenas dos saber local, ou seja, não se trata de anular um saber em prol do outro, mas, ao contrário, promove o diálogo entre estes saberes para a efetivação de uma aprendizagem de maneira contextualizada a partir de uma prática docente que reconheça as singularidades socioculturais e históricas de comunidades quilombolas, suas formas de organização comunitária, seus conflitos e lutas, seus protagonismos históricos e considere esses elementos como ponto de partida para dialogarem com os conteúdos escolares.

Falar sobre o que propõe a Pedagogia Griô articulado à prática docente em comunidades quilombolas é também falar de ancestralidade, uma vez que a noção de pertencimento quilombola dá-se muitas vezes através da noção de ancestralidade, de reprodução de seu modo de vida singular, de laços de parentesco, de uma história de origem que é compartilhada de

geração em geração através da oralidade. Assim como as manifestações culturais religiosas, a ancestralidade também se apresenta como forma de produzir e fortalecer a cultura negra e afro-brasileira, a identidade cultural e étnico-racial dos quilombos. No que diz respeito aos elementos da cultura quilombola local e a prática docente nas comunidades em estudo, os docentes destacam algumas facilidades/dificuldades ao trabalhar com a ancestralidade em sala de aula:

Eu digo facilidade porque como é uma comunidade pequena as crianças já conhecem a história da comunidade e da sua família e conseguem se colocar como produtor e modificador das próprias histórias e da sua comunidade. Mas, tem também as dificuldades: muitas vezes os jovens, principalmente, estão numa fase que se interessam pelo novo, pela tecnologia e esquecem ou não querem saber das próprias histórias por considerarem sem importância, sem relevância, nessa fase o trabalho com a ancestralidade é mais difícil e mais importante também. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021)

Não temos muita dificuldade até porque se trata de uma comunidade e todos ali são bem engajados com relação seus antepassados, fazendo valer seu conhecimento como a ancestralidade, valorizando sua cultura em geral. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

Abordar a ancestralidade a partir das facilidades e dificuldades demonstra uma certa indisposição dos docentes para trabalhar a ancestralidade em sala de aula, apesar de reconhecerem que os mais velhos muito têm muito a ensinar. Conforme narrou a professora Aroeira ao lembrar da sua avó:

Como é bom lembrar da minha querida vovó. Lembro como se fosse hoje. Ela morava na zona rural e chegava toda segunda-feira (para fazer a feira) e vinha andando. Saía na madrugada e chegava cedinho. Era o dia de muita alegria: contava história, trazia dentro de uma latinha uma deliciosa farofinha, sentávamo-nos na porta da cozinha para conversar. Ela dava conselhos, pedia para a gente estudar muito porque só quem consegue as coisas são pessoas que estudam. Falava para gente sempre respeitar os mais velhos e que deveríamos sempre fazer o bem. Só nos deixou saudades ela faleceu com 103 anos. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

De acordo com a narrativa dessa professora, se percebe como os ensinamentos vindos da sua avó através de conselhos estão guardados em sua memória e estão atrelados ao modo como ela se percebe enquanto professora hoje, uma conexão que ela traz da sua infância até o momento atual, possibilitado pela ancestralidade, e os reflexos dessa conexão na sua prática enquanto profissional docente:

Sempre ouvi os conselhos da minha vó, principalmente quando ela falava que ela não teve estudos, pois tinha que trabalhar desde criança para ajudar os pais, e que nós deveríamos dar muito valor à escola. Hoje sou professora, me orgulho e pratico meu ofício com responsabilidade e amor. Cada dia que passa minha prática vem sempre inovando pois busco sempre está mudando com frequência. A transformação tem que ser constante, principalmente quando se trata de educação. (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021)

Ainda no que diz respeito à ancestralidade, conceito-chave para o entendimento dos princípios e valores da civilização africana, o relato da professora Aroeira acerca da sua ancestralidade evidencia que se faz necessário elucidar que a ancestralidade não diz respeito, apenas, a uma relação de parentesco consanguínea, mas se configura como o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Nesse sentido, vale destacar que a ancestralidade se apresenta como signo da resistência afrodescendente e está relacionada à história do negro no Brasil e parte do processo de sua inclusão social, respeito às diferenças e na convivência sustentável do homem com o meio ambiente e se trata de um termo que se refere à experiência dos denominados Griôs. “É uma filosofia construída pelos africanos na diáspora e na África, ela é parte da cosmovisão africana, ressignifica a experiência do passado e a atualiza no presente” (OLIVEIRA, 2007, p. 40), “[...] é parte da filosofia Bantu, parte da cosmologia africana de crença nos ancestrais divinizados, com forças vitais para fundarem linhagens, estabelecendo elos entre os homens e o Deus único” (MUNANGA, 1996).

Diante do exposto sobre a questão da prática docente articulada ao que propõe a Pedagogia Griô nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna/BA, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação docente que embasa essa experiência pedagógica, pois tal formação se apresenta como uma dimensão basilar para entendermos a profissão docente em condições diversas na educação Básica na baiana (RIOS; SILVA; SILVA, 2020, p. 111). Por isso, vale salientar que os docentes colaboradores dessa pesquisa e suas práxis, apesar da formação em uma pedagogia que aponta para a decolonialidade, a Pedagogia Griô, estão enredados na colonialidade, uma vez que suas experiências ainda revelam vestígios de uma formação tradicional.

Trata-se, portanto, de uma experiência docente atravessada por diversos tipos de pedagogia: “Minha prática perpassa por muitas tendências de ensino de acordo o perfil dos alunos e suas aptidões. Construtivista, Democrática, Freiriana, Montessoriana, Tradicional, Waldorf... (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021)”; “A tradicional e a Griô são pedagogias que perpassam minha prática docente” (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021). Contudo, a formação na Pedagogia Griô lhes possibilitou aprender muito, conforme salientam os docentes nas narrativas seguintes: “Entre as coisas que aprendi durante a formação

se destacam: a escuta ativa, a valorização dos saberes ancestrais, o autocuidado, pois é preciso cuidar de quem cuida do outro” (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2021), “Aprendi a trazer com mais naturalidade os saberes das comunidades. Aprendi a ouvir e respeitar e facilitar a relação dos mais velhos com os mais novos” (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2021), “Aprendi a trabalhar com meus alunos momentos de vivência de rodas cantadas, brincadeiras, levando em conta os saberes e experiências dos alunos em sua comunidade, diversificando seu aprendizado para que eles se sintam mais acolhidos, sabendo ser críticos diante de suas conclusões, expectativas e aprendizagens” (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2021).

Trata-se, portanto, de uma experiência pedagógica que parece reconhecer a importância de levar para o chão da escola os saberes ancestrais das comunidades quilombolas, contudo, é também uma experiência pedagógica ainda atrelada às bases de uma formação tradicional, contexto que possibilita a discussão acerca da decolonialidade por configurar uma prática docente em que os professores assumem sua formação inicial em uma pedagogia tradicional (eurocêntrica), mas que se permitiram/se abriram para a formação em uma pedagogia que se alinha à pedagogia decolonial, um movimento que evidencia que esses profissionais reconhecem que vivem em um processo de colonização, mas também estão abertos para a decolonização.

Analisar as aproximações/distanciamentos entre a docência vivida pelos professores das comunidades quilombolas Remanso e Iúna e os princípios da Pedagogia Griô nos convoca a pensar os modos de ser, fazer e conhecer do/a professor/a nessas Comunidades e sua relação com os princípios da Pedagogia Griô. Para tanto, tomei como elementos de referência a ancestralidade, o lugar/a pertença, a tradição oral e a junção de saberes sociais e saberes científicos, componentes pedagógicos da educação escolar quilombola, segundo documento publicado em 2010 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que aborda orientações e ações para a Educação das Relações étnico-raciais e que, por sua vez, dialogam com os princípios da Pedagogia Griô.

No tocante aos modos de conhecer/produzir conhecimento dos professores colaboradores desta pesquisa, ao relatar que “[...] trabalhamos bastante na construção de um currículo que coloque o aluno no centro e não mais o conteúdo, com valorização de suas vivências, ancestralidade” (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2019), a professora demonstra que os professores acreditam na ancestralidade como elemento formativo e que, além disso, os professores consideram que no contexto quilombola a educação tem vínculo com a ancestralidade. Este modo de conhecer aqui relatado dialoga com o princípio da Pedagogia Griô que aponta para a 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 da cultura.

Ainda no que diz respeito aos modos de conhecer, os professores buscam agregar saberes sociais e saberes científicos ao afirmar “[...] trabalhar com o conhecimento e a memória da tradição oral em processos de ensino-aprendizagem” (Professora Cidreira, Entrevista narrativa, 2019) e que

Às vezes, a aula parte muito daquilo que ele (o aluno) vivencia. A partir daquela receita de família, podemos dar aula de ciências, dar uma aula de matemática, que você vai trabalhar quantidade, podemos dar uma aula de português, onde podemos está trabalhando gênero textual. Então, eles trabalham conteúdos e trabalham habilidades dentro da própria vivência. (Professora Gengibre, Entrevista narrativa, 2019)

Trata-se, no entanto, de modos de ser, fazer e conhecer que dialogam com o que propõe Munanga e Gomes (2006, p. 16) quando ressaltam que:

É necessário promover aprendizagens gerais que possibilitem o “acesso a conhecimentos, informações e valores que permitam aos estudantes continuarem aprendendo”. Os autores apontam que estas aprendizagens devem facilitar que os(as) alunos(as) transitem em três grandes domínios da cultura escrita: comunicação, acesso a informações em diversas fontes e investigação e compreensão da realidade. As escolhas didáticas a serem utilizadas para tais fins, ao serem adequadas às características do grupo, se priorizarem metodologias envolventes, grupais e exploratórias, irão despertar a curiosidade e o desejo de aprender porque se instaurou o sentimento de pertença, o sentir-se, também, sujeito do processo de aprendizagem.

Essas narrativas abordam o aspecto emancipatório de um modo de conhecer/produzir conhecimento por parte desses docentes que converge com o princípio da Pedagogia Griô, que prima pelo empoderamento da sociedade civil organizada no papel de mediadora do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, os fazeres e as experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade. Cabe destacar que, ao agregar os saberes sociais aos saberes científicos, esses professores apresentam um modo de ser que pensa a emancipação dos alunos quilombolas.

O princípio do empoderamento da sociedade civil organizada no papel de mediadora do diálogo entre conteúdos e experiências pedagógicas da educação pública formal com os saberes, os fazeres e as experiências pedagógicas da tradição oral da comunidade, proposta pela Pedagogia Griô, dialoga também com os modos de fazer desses docentes, pois, ao narrarem que “[...] sempre estou buscando o melhor para os meus alunos e conhecendo a cada dia as histórias

do Remanso” (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2019) e que “[...] tenho a possibilidade de dialogar com os saberes tradicionais das comunidades com os saberes formais do currículo escolar” (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2019), além de possibilitar a relação entre os saberes científicos e os saberes vividos na comunidade, pensam sua práxis a partir da própria comunidade:

Trabalhar na comunidade quilombola e a Pedagogia Griô me fizeram perceber como dialogar com o contexto local, os saberes e fazeres dos mais velhos das comunidades com os conteúdos formais para que os alunos se sentissem pertencidos e produtores dos seus conhecimentos. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2019)

De acordo com a narrativa do professor Alecrim, acima, ao pensarem sua prática considerando especificidades da comunidade quilombola, a ancestralidade e o sentimento de pertença por parte dos alunos, os professores indicam um modo de fazer que referencia um outro princípio da Pedagogia Griô: 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.

Os modos de fazer dos professores das comunidades quilombolas em estudo convergem para as ações propostas no documento publicado pela SECAD, pois trata-se de um “[...] modo de fazer – didática – oportuno à tarefa e seus objetivos; elas não são ditadas, são extraídas do contexto em que se efetua a prática educativa” (Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 156), evidenciando, assim, que:

O “como fazer” pode ser pensado na sua concepção e realização como possibilidade de descentramentos. O diálogo, o círculo para a narração de histórias, tão comum nas tradições afro-brasileiras, poderia ser o ponto de partida para a realização de um fazer que não é individual, mas coletivo. (BRASIL, 2010, p. 156)

Diante do exposto, o que se observa é que os modos de ser, fazer e conhecer dos professores que atuam nas comunidades quilombola Remanso e Iúna dialogam com alguns princípios da Pedagogia Griô por considerarem, como ponto de partida, a própria comunidade quilombola e, assim, garantir que os sujeitos envolvidos não se desenraizem da sua cultura, da sua história, para que, dessa forma, possam criar condições de diálogo entre o saber social e o saber científico, ou seja, entre o saber vivido e o saber instituído:

Um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores(as) e educandos(as) na relação

entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos. (BRASIL, 2010, p. 142)

Trata-se de modos de ser, fazer e conhecer que, relacionados aos princípios da Pedagogia Griô, possibilitam a emancipação dos sujeitos; que consideram que no contexto quilombola a educação tem vínculo com a ancestralidade e, portanto, não acontece apenas na escola; que concebem a ancestralidade como tudo o que antecede o que somos, por isso, ela nos forma. Enfim, modos de ser, fazer e conhecer de docentes no contexto quilombola que estão ancorados na compreensão de que existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, mas que é provocadora de insurgências.

Depreende-se, portanto, que esses modos de ser, fazer e conhecer dos professores e sua relação com os princípios da Pedagogia Griô são reflexos do processo formativo em Pedagogia Griô. De acordo com as narrativas abaixo, os professores revelam que a formação na Pedagogia Griô contribuiu para a construção dos seus modos de ser, fazer e conhecer porque ampliou seus conhecimentos nos âmbitos profissional/pessoal e, além disso, redimensionou a relação professor-aluno. Conforme a professora Cidreira, “Trouxe conhecimentos diferentes, conhecimentos que eu não tinha. Então, só veio só a somar. Me fez crescer não só como educadora, mas como pessoa também” (Professora Cidreira, Roda de conversa, 2019). Já o professor Alecrim, no que diz respeito à contribuição da formação em Pedagogia Griô para a construção dos seus modos de ser, fazer e conhecer enquanto docente que atua em comunidade quilombola, relata que:

O que eu acho bem interessante nessa questão sobre em que a Pedagogia Griô somou pra mim foi a questão da relação com aluno mesmo. Porque antes os alunos, como os de Iúna, são alunos muito fechados, muito assim... Então a vivência de rodas, as de brincadeiras trouxe o aluno para mais próximo. Deu uma liberdade de você trabalhar com aluno, eles ficaram mais soltos, mais à vontade. Então, isso foi um ponto fundamental que eu aprendi nos encontros de formação. Hoje eles já são mais abertos, já aceitam um abraço, são mais participativos nas aulas. E antes eles eram muito fechados. Então, dá essa oportunidade com as brincadeiras, com as vivências. (Professor Alecrim, Roda de conversa, 2019)

A formação na Pedagogia Griô surgiu na minha vida em dois momentos que foram cruciais. Eu precisava de acalento mesmo. E isso pra mim foi muito rico. Durante a formação, falaram que o barco estava à deriva. Falaram: – olha esse barco aí que a embarcação está à deriva... Imagina? A gente estava à deriva mesmo. Se as pessoas não sabem o que precisa ser feito, as pessoas não sabem pra onde ir, qualquer canto serve. Quando eu me deparei com a pedagogia Griô naquela formação, eu vi o ponto de onde seguir. O ponto do eu integral, o ponto da vivência. Isso pra mim é o que, é o que enriquece muito.

É claro que a gente precisa de números, é claro que precisamos contabilizar algumas coisas, mas a gente também precisa olhar pra nosso aluno e olhar pro nosso professor com um pouquinho mais de carinho. (Professora Gengibre, Roda de conversa, 2019)

A narrativa da professora Gengibre corrobora com o que revela a narrativa do professor Alecrim. Apesar de apontar algumas fragilidades referentes à parceria entre a ONG Grãos de Luz e Griô, responsável pela formação em Pedagogia Griô e a não aderência por parte de alguns docentes nesse processo formativo, relatam a importância da Pedagogia Griô para a sua formação docente. Segundo eles, a partir da formação em Pedagogia Griô, hoje enxergam a docência de uma forma diferente, de modo que: o olhar para si e para o aluno precisa ser mais cuidadoso; o docente sabe por onde começar o processo de ensino e aprendizagem (parte do *eu* e da vivência), por isso, apontam o processo de formação em Pedagogia Griô como um fator contribuinte para a construção do ser professor nas comunidades quilombolas Remanso e Iúna.

5.6 TENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS REMANSO E IÚNA/BA

Ser professor em comunidades quilombolas aponta para um movimento dinâmico, tecendo-se em redes de saberes e fazeres que constroem e expandem conhecimentos a partir do cotidiano da comunidade e que, de acordo com as narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa, se apresenta como “[...] uma experiência fantástica” (Professora Aroeira, Entrevista narrativa, 2019) pessoal e profissional de aprendizagem e de troca de conhecimentos diários; de se sentir respeitado como professor e como pessoa e, além disso, como uma experiência ancorada no vínculo com a comunidade, conforme afirma a professora a seguir:

A experiência enquanto docente em comunidade quilombola tem sido de grande valia para minha vida, é uma experiência de grande aprendizagem, de troca de conhecimentos diários. Já passei por várias salas de aula, mas aqui encontrei alunos que me ouvem e me respeitam. Encontrei respeito como educador e como pessoa. (Professora Cidreira, Entrevista narrativa, 2019)

O meu vínculo ali (comunidade quilombola Iúna era profundo, fui professor dos pais dos meus atuais alunos. (Professor Alecrim, Entrevista narrativa, 2019)

A partir dessas narrativas, o que se percebe é que se trata de um docente que, apesar de não ser quilombola e não morar na comunidade, vai forjando uma docência que toma a

possibilidade de aprendizagem e a troca de saberes com a comunidade através do convívio com alunos quilombolas, a relação de respeito e o vínculo criado com a comunidade como elementos que tornam o ser professor em contexto quilombola algo relevante para sua vida.

Não ser quilombola e não morar na comunidade aponta para uma docência que pode não compreender a relevância da questão da territorialidade e a relação das comunidades quilombolas com a terra, uma vez que o território quilombola remete ao lugar de pertencimento, à uma ancestralidade negra que passa por várias reelaborações de suas matrizes culturais, mas que nutre sentimento de pertença ao grupo. A terra, para as comunidades quilombolas, representa o sustento e é, ao mesmo tempo, a retomada e a memória dos antepassados, onde acontecem as tradições, onde os valores são criados e recriados, onde acontece a luta para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Assim sendo, a terra não é apreendida apenas como um elemento que está relacionado à dignidade, à ancestralidade e à coletividade. O território quilombola e todos os elementos que constituem a cultura local quilombola guardam memórias, histórias, saberes e capacidade de resistência à opressão.

Contudo, ao relatar que “[...] foi desafiador ser professor em uma sala multisseriada de 2º e 3º anos, crianças de faixa etária diferente umas das outras na mesma sala.” (Professora Aroeira, Roda de conversa, 2019) e que “Ser professor em escola de comunidade quilombola e trabalhar com salas multisseriadas é um desafio diário. Fazer um planejamento diferenciado para turmas diferentes e tornar a aula atrativa”. (Professora Cidreira, Roda de conversa, 2019) os professores revelam algumas tensões que envolvem a tarefa de ser professor em uma comunidade quilombola e que os desafios ainda são muitos, dentre eles assumir turmas multisseriadas. Segundo Pacheco (2006), a rotina diária dos professores, no tocante à elaboração de planejamento de aula para turmas multisseriadas, aponta para um modo de ser professor que “[...] simboliza uma resistência de representantes do sistema de ensino a um planejamento que inclui a criatividade da vida transformando a rotina” (PACHECO, 2006, p. 76).

As narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa revelam também outros elementos que tensionam os modos de ser professores atuantes em comunidades quilombolas, conforme relatos abaixo:

Quando assumimos o concurso para ser professor na comunidade quilombola a situação era bem delicada, porque não tinha transporte e tínhamos que pagar para ir e voltar. Na época eu e a professora Dulciana colocávamos R\$ 50,00 de combustível no carro do meu esposo e ele nos levava e ia nos buscar. Quando não tínhamos o dinheiro ele colocava o combustível e depois acertávamos com ele. Foi difícil, mas nunca deixamos de ir e cumprir com a

nossa obrigação. Esse ano, graças a Deus, temos um carro que nos leva e nos traz todos os dias. (Professora Cidreira, Roda de conversa, 2019)

Em relação a ser professor em comunidade quilombola, acredito que falta investimento em especializações e formações para docentes, gestores e coordenadores pedagógicos para que se tenha uma educação diferenciada, direcionada para estas comunidades. (Professor Alecrim, Roda de conversa, 2019)

Diante dessas narrativas, o que se percebe é que, no contexto quilombola em estudo, os modos de ser dos professores são tensionados também por elementos como a falta de transporte para deslocamento diário da cidade para a comunidade e a falta de formação continuada específica para docentes que atuam em comunidades quilombolas. No tocante à falta de formação continuada direcionada a professores que atuam nessas comunidades, vai na contramão do que propõem as políticas de Educação para as Relações Étnico-raciais, pois, não dá manutenção a uma formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial; não fortalece o processo de construção de uma metodologia que considera o tratamento pedagógico da diversidade racial. Trata-se, portanto, de um contexto que contraria o que propõe a Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino que aponta para:

A construção de ambiente escolar que favoreça a formação sistemática da comunidade sobre a diversidade étnico-racial, a partir da própria comunidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo escolar; o estabelecimento de canais de comunicação com troca de experiências com os movimentos negros, com os grupos sociais e culturais da comunidade, possibilitando diálogos efetivos. (BRASIL, 2010, p. 142)

Um ambiente escolar que favorece a formação sistemática da comunidade quilombola sobre a diversidade étnico-racial considerando as peculiaridades da própria comunidade aponta para a construção de uma experiência pedagógica com perspectiva decolonial por partir da valorização dos saberes dos próprios afetados pela colonialidade do ser, do poder e do conhecimento como resistências e desobediências epistêmicas, políticas, sociais e ideológicas: os quilombolas. Dessa forma, aponta, também, para uma experiência pedagógica que compreende que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo e que há uma diversidade de modos de produzir conhecimento, pensar, ser e sentir, configurando, assim, o fortalecimento de pedagogias de perspectiva decolonial.

6 NA “MINHA VOZ”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.

A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.

A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue e
 fome.

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo, 2014

Para tecer algumas considerações acerca desta pesquisa, trago a minha voz como reflexo/representação das vozes de muitas mulheres, de seus cotidianos e sentimentos, de suas histórias de sofrimento e opressão. Mulheres de várias gerações que *habitam* na minha ancestralidade. Eu não ando só! Ubuntu!!

Neste poema, Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo (2014), a bisavó simboliza a geração das mulheres que foram sequestradas e trazidas para o Brasil em navios e, a avó, a

geração das mulheres que viveram o período da escravidão e da obediência forçada. Já a geração da mãe simboliza as mulheres que trabalham como empregadas domésticas, que levam uma existência dura e marginalizada, mas, ainda assim, começam a ecoar alguma revolta, um sentimento de resistência perante relatos de privação e violência. Contudo, de acordo com o poema, o futuro reserva mudanças e a voz de sua filha, voz que simboliza a nossa geração, que carrega toda essa herança, escreverá uma nova história de liberdade. Eu acredito na nossa força!

Encarar a escrita dessa tese em um cenário que envolve uma pandemia e tantos acontecimentos e discussões que reverberam na questão da necropolítica e, conseqüentemente, no racismo estrutural e estruturante das relações sociais, foi um movimento doloroso. Porém, apesar da dor de ver os meus em condições tão vulneráveis, consegui fazer um mergulho nas emoções e sentimentos que estão conectados à minha narrativa de vida, o que muito contribuiu para os meus processos de autoconhecimento e superação. Foi um movimento que, além de me fazer focar o olhar para o meu grupo/povo, corpos que têm suas vozes negadas e, portanto, não têm o direito de marcar sua existência e sua ancestralidade, me fez mergulhar em mim, um exercício que permitiu manter a racionalidade em meio ao caos.

Começar a escrita dessa pesquisa a partir da minha escrevivência, uma ação relacionada a um processo de luta coletiva de escritoras negras, como ponto de partida para as discussões acerca da Pedagogia Griô, decolonialidade e profissão docente em comunidades quilombolas, apresenta-se como um movimento relevante na minha trajetória durante o meu processo de doutoramento porque mergulhar nos temas elencados para discussão e desenvolvimento da pesquisa me conduziu à reflexão sobre quem sou, qual o meu lugar nessa sociedade enredada pelas bases do capitalismo neoliberal, (d)no sistema eurocêntrico e (d)no cristianismo; que acarretou na reconexão com minhas origens, minha ancestralidade e que me possibilitou, também, tensionar as desigualdades social, econômica e racial que emergem das variadas configurações do racismo e que se apresentam cada vez mais evidentes no contexto que envolve uma crise sanitária-política-econômica de proporção mundial.

A minha escrevivência, minha narrativa, sensibilizou minhas perspectivas, dilatou e cobrou novas reflexões que me fizeram chorar, sorrir, enfrentar barreiras que se ergueram no percurso, reflexões que motivaram cuidar do meu Ori; ensinaram a me (re)erguer/prosseguir/resistir e, além disso, tornou-se parte fundamental e integrante do meu modo de *fazer pesquisa*, pois, traz à baila um movimento que potencializa a narrativa e que demonstra as rupturas que me atravessaram enquanto mulher, negra, mãe, professora, militante do feminismo negro e pesquisadora durante a realização dessa pesquisa. Trata-se, portanto, de um movimento que me levou à compreensão de que sou um corpo-território em processo de

decolonização e que aponta um caminho de luta, resistência e insurgência ao abordar uma estratégia de escrita negra como forma de sabotar e transgredir os modos de produção do conhecimento impostos pelo projeto ocidental que segue em exercício através dos *chicotes* epistêmicos.

Luta, resistência e insurgência são elementos que concebo com a encruzilhada²⁶ entre a minha escriturabilidade e os núcleos de discussão propostos nessa pesquisa: Pedagogia Griô, tema que dialoga diretamente com a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, decolonialidade e profissão docente em comunidades quilombolas.

Sobre a Educação Escolar Quilombola, vale destacar que, apesar de possuir todo um aparato legal, que considera como componentes pedagógicos a emancipação, a ancestralidade, o lugar/pertença e a tradição oral (legislação fruto da luta e da resistência de movimentos sociais), para sua implementação em escolas situadas em contexto quilombola o que se percebe é que ainda há um certo entrave no que diz respeito à utilização dos componentes pedagógicos valorizados pela proposta desta modalidade de ensino na experiência pedagógica dos docentes colaboradores dessa pesquisa, evidenciando, dessa maneira, uma relação conflituosa entre o que propõem os documentos que regulamentam a Educação Escolar Quilombola e a experiência pedagógica de docentes que atuam nesses espaços quilombolas. Esse conflito traz como pano de fundo as imposições de um sistema educacional eurocentrado, alicerçado pelo sistema-mundo moderno e por um processo de formação docente guiado pela colonialidade do saber, do ser e do poder.

Dessa forma, o conflito se instala pelo fato de a Educação Escolar Quilombola se apresentar como uma proposta de educação que traz na sua origem a resistência à subalternização. Uma ação decolonial no âmbito da educação que acaba entrando em choque com os modelos de educação validados como hegemônicos por terem como base uma cultura branca colonialista que concebe o outro e o diferente como inferiores, modelos de educação que são repetidos até os dias de hoje, que menosprezam, por exemplo, a cultura que emerge da ancestralidade africana e que, por sua vez, refletem na prática docente. Urge romper/superar a perspectiva branco hegemônica da educação para garantir a manutenção da educação pública que atende, majoritariamente, um público formado por pretos e pardos e para a implementação

²⁶ A encruzilhada é elemento pensado em afroperspectiva, uma linha teórica que se destina e “[...] nos convoca para acontecimentos negros, acontecimentos femininos” (NOGUERA, 2011, p. 3). Aqui entendida e caracterizada como lugar onde encruza ruas, caminhos, estradas, narrativas. A encruzilhada é o lugar do questionamento, do movimento crítico, da criação, do encontro, da troca, da possibilidade de seguir por outros caminhos. A encruzilhada é Exú, o mensageiro, e sendo ele, é movimento, é o elemento dinâmico que abre os caminhos... é a possibilidade... é o que vem primeiro, é quem abre a gira, é o círculo dos nossos caminhares. (SOUZA, 2019).

de experiências pedagógicas que deem centralidade às peculiaridades locais/culturais de um grupo, fundamentadas em uma forma outra de enxergar a educação.

Enquanto Educadora Griô, concebo a Pedagogia Griô como elemento organizador de minha condição de professora e de cidadã negra afro-brasileira, elemento que auxilia meus processos de busca identitária e que direciona minha pessoa a viver culturas de pertencimentos étnico-raciais das quais decido fazer/ser parte de forma atuante e a viver alguns fatos que indicam de onde brota minha formação cultural, meus lugares de convivência em família etc.

A Pedagogia Griô é um convite para enxergar a educação de uma forma outra e com todos os sentidos (cosmopercepção) 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, a experiência docente 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.

No tocante aos saberes ancestrais das comunidades quilombolas (manifestações culturais e religiosas, saberes, fazeres) e às experiências pedagógicas no cotidiano escolar das comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, percebe-se que algumas manifestações culturais e religiosas (o Jarê, o catolicismo, festa de padroeiro da cidade e folia de reis, preces), saberes ancestrais da cultura quilombola da comunidade Remanso/BA e aparecem na experiência pedagógica dos docentes atuantes nas escolas dessas comunidades como saberes ancestrais que são tratados em sala de aula apenas por um viés comemorativo. Este aspecto remete à reflexão sobre os limites de abordagem dessa temática em sala de aula devido à imposição da crença hegemônica, do racismo religioso, sem a preocupação de dar conta do que propõem a Pedagogia Griô e a educação em contexto quilombola, no que diz respeito à valorização da cultura local e da ancestralidade, configurando uma experiência pedagógica engessada nos moldes de uma educação que promove o apagamento da cultura local, a não valorização da identidade, da cultura e da história dos negros, o não reconhecimento da necessidade de reparações sociais. São essas características que fortalecem o processo de exclusão e promovem as diferenças por priorizar conteúdos que não dialogam com a realidade vivida na comunidade quilombola, conforme relatos dos Mestres Griôs quilombolas. Já na comunidade Iúna/BA, a partir da observação de uma experiência pedagógica que considera esses saberes ancestrais, foi possível entender que é possível uma experiência pedagógica capaz de apontar para o reconhecimento da diversidade, de nos convocar para o reconhecimento de que a cultura africana é significativa na base cultural brasileira.

A relação entre pessoas mais velhas e seus antepassados, o valor do uso das ervas medicinais, o saber tocar um instrumento, as cantigas da comunidade são saberes também revelados pelos Mestres Griôs em suas narrativas que, assim como os fazeres da comunidade, são levados para chão da escola apenas como ponto de partida para o trabalho com outros conteúdos. Porém, vale lembrar que existe uma diferença entre tomar esses saberes e esses fazeres como ponto inicial para abordagem de outros conteúdos e o que propõe a Pedagogia Griô, uma pedagogia que dialoga com o que propõe a Educação Escolar Quilombola, que prima pelo entrelaçar dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida no quilombo. Diante disso, o que se percebe é que as escolas quilombolas envolvidas nessa pesquisa ainda apresentam dificuldade para articular os saberes produzidos no cotidiano quilombola aos conhecimentos impostos pela educação formal. A hierarquização que produz a

desvalorização dos saberes populares que emergem de lógicas diferentes dos métodos racionalmente estabelecidos dificulta a articulação da cultura local do quilombo aos conteúdos curriculares e não considera a ancestralidade como elemento também constituinte de conhecimento.

Conhecer os saberes ancestrais locais quilombolas a partir das narrativas dos Mestres Griôs para entender como esses saberes ancestrais aparecem na experiência pedagógica dos interlocutores desta pesquisa possibilitou, também, perceber que os próprios corpos dos mestres se apresentam como suporte para abrigar e compartilhar os saberes e que o diálogo intergeracional promovido pela Pedagogia Griô, um diálogo fortalecido pela tradição oral, reposiciona o lugar social do mais velho ao reconhecer a legitimidade de um modo de produção de conhecimento diferente do modo já instituído pela colonialidade e traz outras referências como, por exemplo, os saberes, as memórias e as experiências dos Griôs para a roda da educação.

Assim, é possível inferir que a Pedagogia Griô está ancorada em princípios que apontam para um modo de ser professor/a baseado em ações de valorização e fortalecimento da memória e dos saberes de tradição oral da comunidade, portanto, solicita uma experiência pedagógica que entrecruza saberes ancestrais da cultura quilombola local, saberes e fazeres do passado e do presente, tradição oral e tradição escrita, promovendo, desse modo, a integração dos saberes da tradição oral com a educação formal. Trata-se de uma pedagogia que sugere uma visão conexa entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento social, procurando contribuir para o processo de ampliação de oportunidades educativas, sociais, culturais e econômicas nas comunidades em que atua a Associação Grãos de luz e Griô.

O projeto de integração entre os saberes comunitários de tradição oral em práticas educativas abarca muitas possibilidades, mas também esbarra em obstáculos. Uma das características que possibilitam considerar a Pedagogia Griô uma proposta inovadora é o fato de reconhecer/valorizar/integrar moradores e saberes ancestrais próprios da comunidade quilombola e promover um diálogo com espaços formais e não formais. Contudo, essa proposta acaba tendo que lidar com alguns embates por estar inserida em uma sociedade cuja educação mantém uma base conservadora e, ao mesmo tempo, uma proposta que solicita que vozes silenciadas, estigmatizadas socialmente sejam reconhecidas e valorizadas no âmbito da educação. Apesar de apresentar um caráter inovador, percebe-se que a Pedagogia Griô ainda não consegue colocar em prática um diálogo mais aberto nas escolas e, além disso, depara-se com alguns limites impostos pelas escolas. Os aspectos elencados demonstram a necessidade

de investimento em novas estratégias para estreitar o diálogo entre a Pedagogia Griô e as escolas quilombolas envolvidas nesta pesquisa.

A Pedagogia Griô aponta para a discussão acerca da necessidade de mudar o formato tradicional de aula com vistas ao entrelaçamento entre os conteúdos formais e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas, um movimento possível a partir de uma experiência pedagógica que considere a valorização dos saberes e fazeres dos Mestres Griôs a serem compartilhados e que reconheça o lugar político, sociocultural e econômico desses Mestres na educação. Dessa maneira, esses saberes e fazeres, compartilhados através da tradição oral, poderiam consolidar a participação, o respeito às identidades e às práticas culturais individuais e coletivas de grupos que, historicamente, foram excluídos através de um processo de silenciamento e invisibilidade promovido pela colonialidade.

Em contrapartida, no que diz respeito à profissão docente nas escolas das comunidades quilombolas Remanso e Iúna/BA, o que se percebe é que as experiências pedagógicas dos docentes atuantes nessas comunidades estão emaranhadas nos *fiões* da colonialidade. Apesar de revelarem reconhecer a importância de uma experiência pedagógica que considere o trabalho com oralidade, identidade, valorização da cultura local etc., apresentam uma experiência pedagógica com marcas de uma formação docente baseada em uma pedagogia tradicional. Ou seja, embora considerem a importância de uma experiência pedagógica que leve para o ambiente escolar saberes ancestrais, apresentam uma prática docente ainda intrincada às bases de uma formação tradicional. Esse cenário permite trazer à baila a discussão sobre decolonialidade por evidenciar uma prática docente em que os professores assumem sua formação inicial em uma pedagogia tradicional (eurocêntrica), mas que se permitiram ingressar na formação em uma pedagogia que dialoga com o que propõe a pedagogia decolonial: a Pedagogia Griô, uma pedagogia que se vale de bases teóricas e metodológicas que têm origens em tradições e mitologias muito diferentes daquelas tradições que regem os comportamentos culturais hegemônicos.

A metodologia elencada para esta pesquisa foi suficiente para o seu desenvolvimento. Desenvolvimento este que partiu do *contar histórias* de docentes (narradores) atuantes em escolas da Rede Municipal de comunidades quilombolas envolvidas no contexto da Pedagogia Griô para buscar compreender as interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA. Esse movimento de pesquisa possibilitou perceber que a prática docente nas escolas das comunidades Quilombolas estudadas, além de se apresentar entrelaçada nos *fiões* da colonialidade, se apresenta, também, caracterizada por alguns pontos de convergência e de

divergência e por aproximações no que tange à sua relação com os princípios e as práticas da Pedagogia Griô, aspecto que acaba por colaborar para a não efetivação da Pedagogia Griô nestas escolas por configurar uma prática docente que ainda não se mostra totalmente fundamentada na singularidade dos sujeitos da comunidade e suas experiências.

Diante do exposto, cabe destacar que esta pesquisa corrobora a necessidade de um olhar mais sensível e atento no que diz respeito às questões que envolvem a Pedagogia Griô e a profissão docente no contexto quilombola de Remanso e Iúna/BA, uma vez que os professores que atuam nas escolas dessas comunidades ainda vivenciam um cotidiano que não apresenta uma prática docente conectada a uma proposta de educação alicerçada no exercício da diversidade étnica, cultural como base dos modos de ser professor/a no espaço quilombola. Por isso, faz-se necessário ressignificar suas práticas pedagógicas, reconstruindo e desconstruindo saberes, para a efetivação de uma proposta de educação com vistas à construção de uma identidade e a elevação da autoestima dos educandos, além da valorização da cultura quilombola local.

Assim, ratifico o argumento de que a Pedagogia Griô se apresenta no cenário da educação como uma pedagogia inovadora, uma vez que, alinhada à perspectiva decolonial, penetra nas fissuras da colonização do saber, rompendo com a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral, mas é afetada pela matriz da racionalidade moderna que, por sua vez, reflete nos modos de ser professor/a nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA, o que implica na não efetivação da Pedagogia Griô nas escolas em que atua.

Para além dos resultados obtidos e apresentados aqui, esta pesquisa provocou o tensionamento de questões como o papel da Secretaria Municipal de Educação enquanto instituição que legitima/tutela a educação quilombola que, ao mesmo tempo, deixa a desejar no que se refere às especificidades da educação em espaços quilombolas e a fragilidade da contribuição das escolas inseridas em comunidades quilombolas na construção da identidade dos alunos, aspectos que perpassam a formação docente e afetam a profissão docente nestes locais, considerando-se o abismo entre teoria-formação e prática docente, as queixas, o jogo de empurra-empurra em relação ao compromisso político com a educação em contexto quilombola.

Dessa forma, não é possível pensar Pedagogia Griô, decolonialidade e profissão docente em escolas quilombolas sem considerar o fato de que estamos vivenciando um desmonte das políticas públicas e um apressado retrocesso socioeconômico, acontecimentos que configuram graves atrasos nos âmbitos social e democrático. É preciso considerar que o governo atual muito contribuiu para esse retrocesso, pois toma como base para o

desenvolvimento do país uma mentalidade de Brasil colônia que tem se propagado amplamente e promovido conflitos de ordem política, racial, simbólica, econômica e cultural entre o comando do governo e os movimentos populares, com forte perseguição e criminalização dos movimentos sociais; defesa do projeto Escola sem partido e fundamentalismo religioso.

Pensar a realidade apresentada solicita, cada vez mais, o entendimento do processo histórico que vem nos formando ao longo dos tempos. Os modelos de hierarquias e desigualdades que vivenciamos até hoje provocam graves processos de exclusão que buscam silenciar e invisibilizar o outro e estão por ser desconstruídos. Desse modo, em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, a Pedagogia Griô colabora para o desvelar da cultura local, para que os saberes locais possam ganhar força e poder e para o entrelaçamento entre culturas e educação. Diante desse cenário político, esta pesquisa também possibilitou o tensionamento de mais uma questão: é possível uma prática docente compatível com uma pedagogia que se alinha a uma proposta decolonial e uma modalidade da educação que exige, antes de qualquer coisa, compromisso político, frente a esse contexto político?

As questões tensionadas fortalecem a compreensão de que essa pesquisa não se encerra aqui. Espero que sirva de suporte para iniciar uma nova caminhada em busca de maiores diálogos e reflexões sobre Pedagogia Griô, decolonialidade e profissão docente em contexto quilombola, acreditando que o conhecimento segue uma trajetória de mão dupla, na qual todos os envolvidos no processo possam aprender e ensinar, compartilhando conhecimentos.

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas[...].

Conceição Evaristo, 2014

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- ANGELOU, Maya. **Ainda assim me levanto**. Tradução Francesca Angiolillo. Folha de São Paulo, 28 de maio de 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/05/1461284-leia-traducao-do-poema-still-i-rise-de-maya-angelou.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- ARRUTI, José Maurício. **Boletim “Territórios Negros”**, ano 8, nº 33, abr., 2008.
- ASSOCIAÇÃO GRÃOS DE LUZ E GRIÔ**. Lençóis, 2004.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio-ago., p. 89-117, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In: Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 10. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BHABHA, Homi K. Introdução. *In: O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONVINI, Emílio. Tradição Oral Afro-brasileira: As razões de uma vitalidade. *In: Projeto História – História e oralidade*. São Paulo: EDUC, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2020
- BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.
- BRASIL. Instrução Normativa n. 57 do INCRA, de 20 de outubro de 2009. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br>. Acesso em: 6 jun. 2020.
- 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.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASCAIS, Maria das Graças. TERÁN, Augusto Fachin. Educação formal, informal e não formal em ciências. **Revista Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 01- 10, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (org.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica: um portal de acesso à Inteligência Afetiva. **Revista Pensamento Biocêntrico**, n. 6, p. 9-30, Pelotas, jul./dez., 2006. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

CHARMAZ, Kathy; MITCHELL, Richard. An invitation to grounded theory in ethnography. *In*: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John; LOFLAND, Lyn. **Handbook of Ethnography**. London: Sage Publications, 2001.

CLANDININ, D. Jean. Potentials and possibilities for narrative inquiry. *In*: CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K. (org.). **Issues of identity in music education: narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean, Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al* (org.). **Déjame que te Cuente**– Ensayos sobre Narrativas y Educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro. **Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades**/Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. v. 3, n. 1 (jan./ jun. 2016). - Erechim: [s.n.], 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretações a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 49-71, 2016.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Literatura Scripta*, Belo Horizonte, v.13, n. 25, 2º semestre, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/2VLcB>. Acesso em: 9 jan. 2020.

EVARISTO, Conceição. Poemas - Brasiliana. **Journal for Brazilian Studies**, v. 3, n.1, jul. 2014. Disponível em. Acesso em: 15 mar. 2020.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditosescritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 2 jan. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FIORI, Ernani Maria; ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. **Educação e política**. Textos escolhidos. Volume 2, L&PM Editores, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Fúlvio de M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 4, p, 39-54, dez., 2012

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (org.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Guimarães. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

HADDAD, Sérgio. Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos. **Estado do Conhecimento**, n. 8, Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História geral da África**. São Paulo: Ática, 1982.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

HOOKS, bell. **Mover-se para além da dor**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mover-se-alem-da-dor-bell-hooks/>. Acesso em: 18 set. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores de 2015**. Brasília: IBGE; 2015. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/pnad_sintese_2015.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

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.

JESUS JÚNIOR, Clementino Luiz de; BARBOSA, Juliana de Souza; CRUZ, Sandra Regina de Souza. Trajetória de resistência de uma jovem negra: perspectiva decolonial. In: FLEURI, Reinaldo Matias; EXTREMERA, Marta Olmo (org.). **Colonialidade e resistências**. Curitiba: Appris, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África, In: **Metodologia e pré-história da África**. Ática: São Paulo, 1982.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas (org.). Colección Sur Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., p. 55-70, 2005. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1781>. Acesso em: 22 set. 2017.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

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.

MANEN, Max Van. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. Ontario: The Althouse Press, 1990.

MASO, Ilja. Phenomenology and ethnography. *In*: ATKINSON, P.; COFFEY, A.; Delamont, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (org.), **Handbook of ethnography**. London/UK: SAGE, 2001. p. 136-144.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. *In*: **Public Culture**. Duke: Duke University Press, 2003. p. 11-40.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. 2004. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**. Tradução Ana Cristina de Aguiar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MIGNOLO, Walter D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-95, 2002. Disponível em: http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

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

MIGNOLO, Walter. D. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência Epistêmica**: retórica da modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

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%20O%20Miranda.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreição, guerrilhas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O Anti-Racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996. p. 79-94

MUNANGA, Kabengele. Origem e História do Quilombo em África. **Revista da USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev., 1995/1996.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ação afirmativa**: da luta do movimento social negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombos: mudança social ou conservantismo? 1976. *In*: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Historiografia do Quilombo. 1977. *In*: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. 1981. *In*: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot: **Revista de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2011.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. *In*: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40. abr., 2010.

OLIVEIRA, Luiz. Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, Lillian. Lei Griô: a vez e a voz da cultura popular. **Revista Presente**. ano 16, p. 57. Editora Loyola, São Paulo, 2008.

PACHECO, Lillian; CAIRES, M. Nação Griô (org.). **O Parto Mítico da Identidade do Povo Brasileiro**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2009.

PACHECO, Lillian; SANTINI, Alexandre. **Grãos de Luz e ação Griô**: articulação, formação, patrimônio, identidade, as tradições da oralidade na cultura brasileira. Almanaque Cultura viva, 2010.

PACHECO, Lillian. 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.

PEREIRA, Luciana de Araújo. **Nas trilhas de uma comunidade Quilombola**: tradição, oralidade, memória coletiva e identidade. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – BA, 2014.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006.

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

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora à professora primária: narrativas, docência e profissionalização no ensino fundamental da/na roça. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2984_texto.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 109-124, 3 abr. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na Educação Básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação. **Revista Del Cisen Tramas/Maepova**, Salta/Argentina, 2021. No prelo

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente**: desafrikanizando para cristianizar. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Educação e inclusão das culturas afro-brasileiras e africanas**. Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

SENNA, Ronaldo. **Jarê: uma face do candomblé**: manifestação religiosa na Chapada Diamantina. Feira de Santana, BA: Ed. UEFS, 1998.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. **Nações entrecruzadas**: tessitura de resistência na poesia de Conceição Evaristo, Paula Tavares e Conceição Lima. 2016. 271 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em <http://portal.pucminas.br/pos/letras/index-padrao.php?pagina=5678>. Acesso em: 02 abr. de 2019.

SILVA, Carla Adriana Santos da. **Ó Pa Í, Prezada!** Racismo e Sexismo Institucionais *tomando bonde* no Conjunto Penal Feminino de Salvador. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Delma Josefa da. A emergência da educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, jan./jun., 2014.

SODRÉ, Muniz: **A Verdade Seduzida**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

SOUSA, Maria Goreti.; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220%20(2).pdf). Acesso em: 4 maio 2019.

SOUZA, Izabela Fernandes de. Sou entre elas. **Na encruzilhada dos saberes**: fronteiras, escrevivências e (re) existências de mulheres negras na cidade de Foz do Iguaçu. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Foz do Iguaçu, PR, 2019.

SUÁREZ, Daniel. Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *In*: SVERDLICK, Ingrid. *et al.* **La investigación educativa**: una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. *In*: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, n. 15, jan., 2012a.

WALSH. Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-yala, 2012b.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, 2009, La Paz. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html> . Acesso em: 20 ago. 2019.

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

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **PEDAGOGIA GRIÔ E VIVÊNCIAS FORMATIVAS: MODOS DE SER PROFESSOR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA**. A seguir apresento as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: PEDAGOGIA GRIÔ E VIVÊNCIAS FORMATIVAS: MODOS DE SER PROFESSOR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA.

OBJETIVOS:

- ✓ Compreender como as vivências formativas instituídas pela Pedagogia Griô permeiam os modos de ser professor na comunidade quilombola Remanso/BA.
- ✓ Identificar o perfil socioprofissional dos docentes que atuam na comunidade quilombola Remanso/BA;
- ✓ Analisar as vivências formativas dos docentes desenvolvidas a partir da Pedagogia Griô;
- ✓ Compreender como as práticas culturais das comunidades quilombolas ressoam na constituição da profissão docente.

ESPAÇO: 01 escola municipal da comunidade quilombolas Remanso/BA, situada na zona rural de Lençóis/BA.

SUJEITOS: Nove professores do ensino fundamental (anos iniciais) que trabalham com a Pedagogia Griô.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de vida - Realização de entrevistas narrativas e análise documental. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da

confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição/Escola Terezinha Guerra Athaide de Macêdo/Remanso/BA, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência;
- Contribuição e fomentação nas discussões no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades-DIVERSO/PPGEduc-UNEB
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação da pesquisadora e dos colaboradores, sobre as questões de formação, trabalho, profissão/profissionalização e suas implicações no trabalho docente para construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas públicas para docentes da Educação Escolar Quilombola.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de dezembro de 2018 a dezembro de 2020, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2021;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Luciana de Araújo Pereira- Rua São Salvador, nº 752-casa 29- Bairro Tomba- Feira de Santana- Bahia- CEP: 44094-060. Fone: (075) 99192-6122 (Doutorando responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Rua Silveira Martins, 2555- Cabula- Salvador/ Bahia - CEP: 41150-350. Fone: (71) 31172479 (Orientadora)

Comunidade Quilombola Remanso (BA), ____ de _____ de _____

Doutoranda
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA GRIÓ E VIVÊNCIAS FORMATIVAS: MODOS DE SER PROFESSOR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Pesquisador: LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01921118.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.102.299

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as vivências formativas instituídas pela Pedagogia Grió permeiam os modos de ser professor na comunidade quilombola de Remanso, interior da Bahia. O trabalho fundamenta-se na base epistemológica da pesquisa qualitativa e ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo, as vivências formativas, instituídas pela Pedagogia Grió, de professores da comunidade quilombola Remanso/BA, com a epistemologia da (auto)biografia. A pesquisa será realizada na comunidade quilombola Remanso, situada em território rural do município de Lençóis/BA, envolvendo sete professores da escola municipal da comunidade. Como dispositivos de pesquisa, serão utilizados a observação etnográfica, a entrevista narrativa e rodas de conversa. As narrativas serão analisadas a partir de uma perspectiva compreensiva-interpretativa.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as vivências formativas instituídas pela Pedagogia Grió permeiam os modos de ser professor na comunidade quilombola Remanso/BA

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.102.299

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentados dentro da eticidade e normativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e exequível. Os riscos e benefícios foram apresentados dentro da eticidade e normativa, assim como o TCLE encontra-se em conformidade com os princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 - Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 - Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 - A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 - A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 - Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Em conformidade;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade;
- 9 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 10 - Termo de cessão de direitos autorais e autorização para disponibilização de obra em acesso livre:

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios (parcial e/ou final). Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "PEDAGOGIA GRIÓ E VIVÊNCIAS FORMATIVAS: MODOS DE SER PROFESSOR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA", após a avaliação com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, considerando que o mesmo apresenta

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.102.299

benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219491.pdf	10/12/2018 18:10:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	10/12/2018 18:07:32	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaanuenciacomuidadequilombola.pdf	26/10/2018 15:27:44	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	13/09/2018 22:06:20	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMOAUTORIZACAOCOPARTICIPANTE.pdf	13/09/2018 22:03:34	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECONCESSAO.pdf	13/09/2018 21:57:13	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	13/09/2018 21:51:52	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSOCOLETADE DADOS E MARQUIVOS.pdf	13/09/2018 21:50:47	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODECONCORDANCIASENVO DE LVIAMENTOPESQUISA.pdf	13/09/2018 21:46:26	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	13/09/2018 21:42:46	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.102.299

Outros	Termoautorizacaoproponente.pdf	13/09/2018 21:41:15	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/09/2018 21:34:56	LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br