



UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL  
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES**

**DANIEL LAMIR DE FREITAS FERREIRA**

**TiVi Griô: uma análise de produção audiovisual na perspectiva da  
Pedagogia Griô**

Recife 2022

DANIEL LAMIR DE FREITAS FERREIRA

**TiVi Griô: uma análise de produção audiovisual na perspectiva da  
Pedagogia Griô**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI da UFRPE como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavia Mendes de Andrade e Peres

Recife 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F383t FERREIRA, DANIEL LAMIR DE FREITAS  
TIVI GRIÔ: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
GRIÔ / DANIEL LAMIR DE FREITAS FERREIRA. - 2022.  
147 f.

Orientador: MAURICIO ANTUNES TAVARES.  
Coorientadora: FLAVIA MENDES DE ANDRADE PERES.  
Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Tivi Griô. 2. Pedagogia Griô. 3. Oralidades. 4. Audiovisual. 5. Educomunicação. I. TAVARES, MAURICIO ANTUNES, orient. II. PERES, FLAVIA MENDES DE ANDRADE, coorient. III. Título

---

CDD 370

## **TiVi Griô: uma análise de produção audiovisual na perspectiva da Pedagogia Griô**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI da UFRPE como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades  
Orientador: Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavia Mendes de Andrade e Peres

---

Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares (Orientador)  
UFRPE-FUNDAJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Mendes Peres (Coorientadora)  
UFRPE – FUNDAJ

---

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (Examinador Interno)

---

Prof. Dr. Luiz Carlos da Costa Pinto Júnior (Examinador Externo)

## **Resumo:**

Este estudo analisa a produção audiovisual da TiVi Griô e suas relações com as vivências e aprendizados das oralidades de comunidades tradicionais na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia. O desenvolvimento é feito na perspectiva da Pedagogia Griô, em combinação com outros estudos, para delinear uma experiência educacional que propõe uma complexidade de diálogos entre gerações, ancestralidades e territórios. Este trabalho parte de aportes teóricos e políticos que apontam uma revisão estrutural nas perspectivas modernas de construção do conhecimento, a partir de contextos hegemônicos de educação e de comunicação. Para tanto, são desenvolvidas perspectivas de uma educação transformadora e um pensamento decolonial, revestidas pelos saberes e fazeres que estão em constante propulsão pelos métodos da Pedagogia Griô e pelas produções da TiVi Griô. Especificamente, as análises partem de questões como ancestralidades, conhecimentos, ecossistema comunicativo, educação popular, informações, memórias, narrativas, oralidades, produção partilhada do conhecimento, ritualizações, tradução e visualidades. Esta dissertação acompanhou as produções compartilhadas pela TiVi Griô na internet e promoveu sessões de chats online com a juventude que produz os conteúdos audiovisuais. A proposta também investiga a experiência audiovisual dentro de um ecossistema comunicativo, ao mesmo tempo das vivências e conhecimentos de comunidades tradicionais na elaboração de narrativas em vídeo.

## **Palavras-chave:**

TiVi Griô; Pedagogia Griô; Oralidades; Audiovisual; Educomunicação

**Abstract:**

This study makes an analysis of the audiovisual production of TiVi Griô and its relations with the experiences and learning of the oral traditions of traditional communities in Chapada Diamantina, in the State of Bahia. The development is done from the perspective of Pedagogia Griô, in combination with other studies, to outline an educommunicative experience that proposes a complexity of dialogues between generations, ancestries and territories. This work starts from theoretical and political contributions that point to a structural revision in the modern perspectives of knowledge construction, from hegemonic contexts of education and communication. For that, perspectives of a transforming education and a decolonial thinking are developed, covered by the knowledge and practices that are constantly propelled by the methods of Pedagogia Griô and by the productions of TiVi Griô. Specifically, the analyzes depart from issues such as ancestry, knowledge, communicative ecosystem, popular education, information, memories, narratives, orality, shared production of knowledge, ritualizations, translation and visualities. This dissertation is based on monitoring productions shared by TiVi Griô on the internet and online chat sessions with the youth who produce the audiovisual content. The proposal is also to investigate the audiovisual experience within a communicative ecosystem, at the same time the experiences and knowledge of traditional communities in the elaboration of video narratives.

**Keywords:**

TiVi Griô; Pedagogia Griô; Orality; Audio-visual; Educommunication

## **Lista de ilustrações:**

**Figura 01:** processo de produção da TiVi Griô em comunidades tradicionais da Chapada Diamantina. Reprodução da fanpage da TiVi Griô no Facebook;

**Figura 02:** processo da Trilha Griô na comunidade do Remanso, em Lençóis (BA), na Chapada Diamantina, com Marcio Caíres e Seu Aurino no centro da roda. Reprodução da fanpage da Pedagogia Griô no Facebook;

**Figura 03:** Mapa cartográfico dos 24 municípios localizados na Chapada Diamantina: Fonte: IBGE;

**Figura 04:** Estabelecimento na comunidade de Remanso, em Lençóis (BA), em 2017. Arquivo pessoal;

**Figura 05:** Exibição pública da TiVi Griô em praça de Lençóis (BA). Reprodução da fanpage da TiVi Griô no Facebook;

**Figura 06:** Vivência da Pedagogia Griô, com a construção do conhecimento a partir de conversações com a experiência em casa de farinha da comunidade do Remanso, em Lençóis (BA). Reprodução da fanpage da TiVi Griô no Facebook.

**Figura 07:** Vivência da Pedagogia Griô, com a construção do conhecimento a partir de conversações com a experiência em casa de farinha da comunidade do Remanso, em Lençóis (BA). Reprodução do filme “Um dia de lavadeira”, da TiVi Griô.

**Figura 08:** A juventude que toca a TiVi Griô apresenta uma releitura sobre a memória da Lenda do Pai Inácio, apresentando as lutas contra a opressão colonial e os conflitos para afirmar sua identidade ancestral. Reprodução do filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

**Figura 09:** Ao abordar os saberes da curandeiria, o vídeo “O poder das folhas” destaca os benzimentos que acompanham os rituais da tradição oral e da ciência da vida. Reprodução do filme “O poder das folhas”, da TiVi Griô.

**Figura 10:** A TiVi Griô possui narrativas que questionam as histórias “oficiais” que reproduzem a colonialidade. Reprodução do filme “Ancestralidade: conhecendo e reconhecendo a nossa história”, da TiVi Griô

**Figura 11:** O ecossistema comunicativo da TiVi Griô inclui as epistemologias das tradições de oralidade em seus descentramentos e deslocamento. Foto: Uilami Dejan

**Figura 12:** A representação imagética do Nego D’água, no filme homônimo da TiVi Griô, não revela diretamente uma identidade em seus traços e feições, mas de uma

entidade sempre à espreita. A representação abre a possibilidade de uma construção de quem assiste de acordo com as memórias relatadas na produção e suas possibilidades de construção do conhecimento em ações pedagógicas. Reprodução: Filme “Nego D’água”, da TiVi Griô.

**Figura 13:** A educadora Lilian Pacheco utiliza uma “geometria” para ajudar a situar abstrações presentes da Pedagogia Griô.

**Figura 14:** Arquivo Pedagógico. Seu Aurino conta histórias da comunidade do Remanso, em 2017.

**Figura 15:** A capoeira entra na narrativa intergeracional do filme. Reprodução do filme “Nego D’água”, da TiVi Griô.

**Figura 16:** Os impactos da pandemia de covid-19 no momento de produção desta dissertação foi um dos temas abordados pela TiVi Griô. Reprodução do vídeo “Morada” no perfil da TiVi Griô no Instagram

**Figura 17:** A representação de guias de orixá pode favorecer uma conversação entre diferentes tradições. Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

**Figura 18:** A primeira vez que Inácio demonstra afetividade pela jovem o admirava foi ao encontrá-la sem vida. Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

**Figura 19:** A transformação de Inácio em Kokumo é repleta de ritualizações. Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

**Figura 20:** Ao contrário da versão da lenda em que Pai Inácio foge (ou se esconde) do barão, a história de Kokumo apresenta um final com uma entidade livre que segue pela mata. Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

## **Lista de quadros:**

**Quadro 01:** apresentação de dados da educação em Lençóis (BA), de acordo com o IBGE. Arquivo pessoal;

## **Lista de siglas:**

**ABNT:** Associação Brasileira de Normas Técnicas

**Embrapa:** Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

**Fiocruz:** Fundação Oswaldo Cruz

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

**ICMBio:** Instituto Chico Mendes de Conservação

**Incra:** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**OPAS:** Organização Pan-americana de Saúde

**Parna Chapada Diamantina:** Parque Nacional da Chapada Diamantina

**Rede Penssan:** Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

**SAEB:** Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

**SEI Governo da Bahia:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TICs:** Tecnologias da Informação e Comunicação

## Sumário:

Introdução: pronunciar e recontar histórias entre oralidades e TICs .....	10
Contato com a Pedagogia Griô e TiVi Griô .....	25
Chapada Diamantina, Lençóis, Grãos de Luz e Griô e TiVi Griô.....	26
Considerações éticas.....	40
1. Entre informações, conhecimentos, identidades e memórias: uma caminhada até a Pedagogia Griô.....	42
1.1 Caminhos da Pedagogia Griô entre conhecimentos e informações .....	46
1.2 O jogo entre conhecimentos, identidades e memórias.....	57
1.3 A Pedagogia Griô: uma ritualização entre conhecimentos e ancestralidades.....	61
1.4 Um olhar entre Pedagogia Griô, educação freiriana e decolonialidade .....	72
2. Contando e recontando histórias: uma caminhada até a TiVi Griô.....	76
2.1 A educomunicação como mediação para se contar novas histórias .....	81
2.2 A TiVi Griô pelo olhar do ecossistema comunicativo e da oralidade .....	89
2.3 As visualidades na Produção Partilhada de Conhecimentos.....	93
3. Uma trilha por enredos e conteúdos da TiVi Griô.....	99
3.1 Seu Aurino e os mais novos da geração “dos filmes na TV” .....	99
3.2 Delvan e os mais velhos na produção dos enredos na TV.....	106
3.3 Os sintomas coloniais revistos na pandemia de covid-19 .....	110
3.4 Pai Inácio e Kokumo: entre romance, Hollywood e Produção Partilhada do Conhecimento.....	116
Conclusão: A TiVi Griô como bomba propulsora das oralidades.....	127
Considerações finais.....	137
Referências .....	139
Apêndice.....	146

## Agradecimentos

Os primeiros agradecimentos e pedido de bênçãos vão para minha mãe Vera Lúcia e meu pai Sebastião Ferreira, que tanto fizeram e fazem para minha presença no mundo. Dedico este estudo ao esforço de ambos, que em situações e perfis diferentes permanecem infinitamente dedicados a toda a família ao longo de décadas. Carrego também lições e aprendizagens dos meus mais velhos, que sempre serão referências nas minhas caminhadas, entre o olhar para cima para sonhar e o cuidado ao pisar no chão para vivenciar as realidades cotidianas.

Entre afetos e memórias, estão cravados momentos alegres e amorosos que são vivenciados até hoje. Os momentos mais duros e difíceis também valem como aprendizados, e a compreensão de que – até certo ponto - “conflitos são normais”. Dessa vivência o mais importante é termos a certeza de que a imensa maioria do tempo foi, está sendo e será de cultivos com cuidados e dedicações mútuas, que se transformam a cada dia, revelando novas formas de conexões e aprendizados. Ao longo deste tempo, aprendi e aprendo com minha mãe e meu pai, e os admiro pela constante abertura para a construção de saberes.

Também sou o “velho” nas palavras e na vida da minha filha Malu e do meu filho Gabriel, aos quais agradeço e venero por estarem na minha vida. Nos últimos meses ambos perguntaram bastante quais seriam os tempos de “brincarmos” ou do meu “estudo”. Assumo uma tentativa até “valente” de tentar equilibrar o relógio e o calendário com as crias, mas tenho a certeza de muitas ausências passadas com a dificuldade em equalizar uma sequência de *loopings* em pouquíssimos anos entre estudos, família, amizades e trabalhos. O tempo voou em meses de pandemia de covid-19, intensificação de um desgoverno no país e uma barra pesadíssima de cultura de ódio, desinformação e aumento das desigualdades econômicas e sociais no mundo.

Seria impossível deixar esta dissertação imune aos abalos dos últimos anos, o que mexeu bastante em alguns momentos no ritmo, no humor e na aprendizagem em processo. Em meio aos desafios, eu devo agradecer aos meus orientadores, o professor Maurício Tavares e a professora Flavia Peres, que tanto se dedicaram e compartilharam ensinamentos. Além disso, tiveram o equilíbrio de aguardar e cobrar quando necessário o processo do estudo, entre as condições de testemunhas do

contexto anormal no mundo e dos necessários compromissos – meu, da experiência que compartilha importantes saberes, do programa deste mestrado e deles também. Sou grato pela passagem com essa dupla que me presenteou com saberes além das páginas deste estudo.

Agradeço especialmente aos jovens do Grãos de Luz e Griô que compartilharam histórias e vivências que fazem o sentido deste estudo, mesmo com as atividades remotas e um período de desarticulação de suas atividades – por conta da pandemia de covid-19 -, conseguimos organizar os processos de conversas e construção conjunta de análises sobre a TiVi Griô. Esse reconhecimento vai a Ciro Pacheco, Michele Gomes, Ricardo Boa Sorte e Uilami Dejan. Guardo com carinho essa aprendizagem que tive com esse “grupo arretado”, que faz diretamente a TiVi Griô. Quero agradecer ainda aos demais familiares, amigos e amigas que me inspiraram, apoiaram e compartilharam cada passo desta dissertação, em especial às dezenas de amizades feitas durante o projeto Pedagógico, que foi um pontapé importantíssimo para colocar o sonho deste trabalho na roda da vida. Quero referenciar todas as pessoas de movimentos populares, da Embrapa e em especial as redes de jovens que integram o projeto em cada espaço da diversidade do nosso semiárido brasileiro.

Agradeço também às diversas formas de acompanhamento e acolhimento de amigos e familiares em geral, entre café ou cerveja, indicação e até presenteio de livros, ou ainda o envio de memes e *stickers* e “piadas de mestrados” que de forma fraterna nutriu fôlego para risadas e forneceu lenha para se dedicar nas infinitas horas em frente ao computador. As saudações são extensas e ainda consideram uma teia de saberes ligando pessoas que sempre estiveram por perto, e outras que estão mais distantes no tempo e no espaço, mas que todas são importantes.

Também quero destacar a importância dos espaços de trabalho e militância que, entre necessidades e sonhos, também me acolheram e me fortaleceram nas escolhas de fazeres e construção de saberes. Entre adaptações de horários, “sumiços” e pedidos de folgas, também vale ressaltar as trocas e companheirismos nos espaços de produção jornalística e movimentos populares que estiveram presentes neste período, como o Brasil de Fato e as redes agroecológicas que faço parte, que tanto me ensinam e acendem a esperança de dias ainda melhores.

Para além das proximidades de apoios, orientações acadêmicas e amizades, a pandemia de covid-19 no momento de escrita exigiu adaptações de um tempo que

ficou mais caótico e desordenado, quando o dia a dia “remoto ou presencial” também borraram o que seriam os limites entre horas de sossego ou de foco em uma atividade. Rever o relógio e o calendário possibilitou talvez uma lente de aumento do tanto que os vínculos e aprendizagens são vitais nas nossas vidas.

Nesse sentido de “vínculos e aprendizagens”, quero representar os saberes e fazeres compartilhados pelos educadores Lilian Pacheco e Marcio Caíres, que seguem firmes na luta da Pedagogia Griô e simbolizam, mediam e reverenciam os fluxos de saberes de mestres e mestras populares presentes – e nem sempre reconhecidos – pelo país. De uma proposta de fortalecer dia a dia a importância das narrativas que fluem por todas as direções de tempo e lugares e do valor de conduzirmos as nossas próprias histórias sem esquecer chãos e raízes.

## Introdução: pronunciar e recontar histórias entre oralidades e TICs

Os atos de pronunciar o mundo e reconhecer os pronunciamentos das muitas histórias de vidas dos povos formam um dos vários postulados de uma educação libertadora na perspectiva freiriana. Assim, a superação de uma condição de opressão depende de processos educativos em que “nosso papel não é falar ao povo nossa visão de mundo ou tentar impô-la, mas dialogar com eles sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1996, p. 47).

Ao mesmo tempo, os conceitos freirianos apontam que as palavras e os diálogos - que pronunciam a diversidade de histórias do mundo - precisam de uma interação de ação e reflexão para carregar o sentido de uma libertação. Caso contrário, o caminho para existir e transformar o mundo se perde quando falta a ação (para evitarmos apenas palavrórios) ou se abdica da reflexão (para não cairmos no puro ativismo). Desta forma, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1996, p. 44).

Essa perspectiva dinâmica de pronunciamentos também pode ser analisada dentro da metáfora de “buscar frestas” (*grietas*) no grande muro da colonialidade-modernidade, que sustenta um sistema patriarcal, racista e capitalista, que troca vidas por cifras e desumaniza a maior parte da população, como diria Catherine Walsh (2017). Essa alegoria de uma concretude de opressões, de acordo com a pedagoga, está há séculos sendo fissurada pelo que podemos chamar de pedagogia decolonial, mantida pelos povos originários da América e de origens do continente africano, em que as “pequenas (importantes e necessárias) esperanças” encontram e avançam nas falhas de um sistema-mundo constituído desde o início da globalização. Esse processo não pode ser superado “de uma única vez”, mas deve perder sua sustentação pouco a pouco.

A decolonialidade enquanto prática e metodologia para resistir, transgredir e subverter a dominação colonial depende também dos *gritos* (que representam o não silenciamento diante das diversas formas de opressão) e das *siembras* (representando a esperança, a sementeira de vida onde há morte). Assim, Walsh postula a pedagogia decolonial em consonância com Freire, sendo permanente a condição de “*estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte*

*de(s)colonial*<sup>1</sup> (2017, p. 16). Quer dizer, dentro de intersubjetividades que assumem suas condições amplas de pronunciamentos com vozes, imagens, cheiros, toques, sabores, lembranças, movimentos, reverências, sentimentos e outras formas de vivências possíveis.

Essa educação libertadora e pensamento decolonial acontecem em diversos tempos e lugares, podendo (ou não) utilizar as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) como mediações potencializadoras de suas propostas. Ao mesmo tempo, há uma complexidade que precisa ser colocada em questão nas possibilidades de pronunciamentos de histórias através das TICs nas propostas libertadora e decolonial. As relações entre uma visão exclusivamente instrumentalizada, ao invés de suas diversas relações em jogos, ou descontextualizadas historicamente podem arruinar essas perspectivas de, pouco a pouco, se contar histórias como pequenas esperanças de um mundo mais diverso e horizontalizado nas relações entre saberes e poderes.

A pluralidade de cosmologias e tradições de linguagens é um dos elementos em jogo nesse contexto. Para as sociedades orais do continente africano, por exemplo, Amadou Hampâté Bâ afirma que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (2010, p. 168). Essa tradição da palavra falada também não deve ser vista como uma “ausência da escrita”, como pontua Vansina (2010), ao destacar a preservação da sabedoria dos ancestrais através da tradição oral.

A conceituação de Hampâté Bâ desafrouxa os nós que poderiam tentar amarrar uma perspectiva de exclusividade da escrita na elaboração de pronunciamentos do mundo, dos povos e das pessoas dentro de uma proposta decolonial e de educação libertadora. Assim, a palavra falada deve ser levada em conta também pela considerável ligação entre as pessoas e as palavras nas sociedades de tradição oral (HAMPÂTE BÂ, 2010), como uma condição que reforça a complexidade entre epistemologias, mediações e linguagens no ato de pronunciar histórias para

---

<sup>1</sup> A tradução livre do trecho postulado por Catherine Walsh sobre a pedagogia decolonial, em consonância com Freire, seria uma “condição permanente de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido o horizonte de(s)colonial”.

contraposições, rompimentos e insurgências diante de uma ordem colonial-moderna e hegemônica.

O escritor malinês destaca também uma luta contra a hierarquização feita pelas sociedades da modernidade ocidental diante das culturas de tradição oral, o que revela uma das faces do racismo forjado pelos poderes da colonialidade-modernidade. Dessa forma, Amadou Hampâté Bâ afirma que as culturas da oralidade carregam historicamente um indevido olhar de “imprecisão” por parte dos países ocidentais, desconsiderando a palavra falada enquanto fonte fidedigna e confiável de saberes e memórias.

No Brasil, diversos povos mantêm uma tradição de oralidade, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pescadores tradicionais. Para Freire (1996), a investigação dos chamados “temas geradores” da educação libertária deve levar em conta o universo das palavras faladas no contexto cultural dos educandos-educadores. Assim, entendemos que tanto uma ação quanto reflexão de educação libertadora (e decolonial) devem superar a hierarquização entre linguagens apontada por Hampâté Bâ (2010) e se libertar da “exclusividade da escrita”. Vale destacar também que, para Freire (1989), a ideia de leitura para finalidade exclusiva de alfabetização é incompleta, sendo necessário considerar as leituras de mundo, que antecedem a própria leitura das palavras.

Para Pacheco (2021), a tradição oral é um sistema de elaboração e transmissão de conhecimentos complexos, simbólicos e comunicativos, e não deve ser confundida com o conceito de cultura popular e suas dicotomias. Dessa forma, reconhecer e valorizar a tradição oral enquanto paradigma educativo significa recriar a lógica moderna da escrita e da ciência que estão enraizadas na própria oralidade, mas sem reconhecê-la. Assumir as linguagens de elaboração e transmissão de saberes da oralidade é, para Pacheco (2021), se aliar às lutas que buscam uma reversão da colonialidade e uma reparação histórica que considera o papel político de reconhecimento do protagonismo de mestras e mestres de comunidades de tradição oral.

Dessa forma não seria possível pensar em uma “transferência direta” das oralidades para o contexto das sociedades modernas. Não se trata de uma simples conversão desconsiderando paradigmas e ontologias. Para tanto, Pacheco (2015) sugere uma interlocução entre as culturas de tradição escrita e tradição oral através das visualidades, como uma forma de conversação entre diferentes comunidades.

Esses são alguns dos processos de uma Pedagogia Griô que reivindica uma revisão epistemológica da educação e da cultura na intitulada “reinvenção da roda da vida”. (PACHECO, 2015).

Outro passo importante para refletir os pronunciamentos necessários do mundo em uma educação libertadora e decolonial no advento da modernidade está nas reconfigurações humanas nas formas de narrativas diante do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação. De acordo com Walter Benjamin (2012), esse marco histórico se configura em um contexto de perda do poder de se contar histórias como uma tradição nas sociedades ocidentais – ou de pronunciar o mundo e suas diversidade de contextos.

Neste caso, o embaraço está ligado a uma perda da experiência humana, a exemplo da substituição de se narrar histórias através da oralidade para uma condição de difusão de informações, em que essa forma massiva deixa de tocar as pessoas como antes. Há uma admiração de Benjamin às experiências de comunhão, típicas de sociedades de tradição oral, em contraposição ao isolamento e solidão, que caracterizam vivências modernas.

Os aportes de Benjamin (2012) nas relações entre a arte de narrar e a importância da experiência podem, inclusive, aprofundar o pronunciamento do mundo das muitas histórias em Freire (1996), em que a perda da ação e da reflexão da palavra podem arruinar uma proposta de educação libertadora. Ou ainda, as perspectivas de intersubjetividades de uma pedagogia decolonial de Walsh (2017) ficariam em xeque em processos sem a experiência; ou sem a ação e a reflexão. Portanto, as propostas de educação libertadora e pedagogia decolonial recuperam a centralidade da experiência, apontadas décadas antes por Benjamin, para a transmissão de saberes.

Outro aprofundamento possível seria entre Benjamin (2012) e Hampâté Bâ (2010), quando o escritor malinês faz uma crítica às hierarquizações condicionadas pelas sociedades ocidentais (de predominância da escrita) que colocam a palavra falada como “imprecisa” enquanto fonte de registro e pronunciamento do mundo. A partir do filósofo alemão podemos refletir sobre uma possibilidade de equívoco das sociedades ocidentais modernas ao utilizarem os espelhos de suas próprias crises na arte de contar histórias e pronunciamento do mundo para criar um parâmetro para focar em outras sociedades. Como uma condição de refletir erroneamente no olhar para as outras culturas ou cosmologias que preservam a oralidade como patrimônio

da palavra viva a partir de seus próprios parâmetros de perdas de capacidade de desenvolvimento das oralidades.

No contexto da educação contemporânea, destacando apontamentos de Benjamin sobre a perda da experiência, Bondía (2002) afirma que a escola está repleta de um excesso de informações, incapazes de nos tocar e sem um sentido maior. O pedagogo destaca que o excesso de informações não deixa lugar para a experiência, sendo praticamente uma “antiexperiência”. Para Bondía, a perda da experiência resulta em limitações de comunicabilidade, em que temos ainda os desafios de excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho nas salas de aula.

Essa “chuva de informações” associadas às TICs também podem ser analisadas na área da comunicação. Temas como hiperconectividade<sup>2</sup> e desinformação massiva<sup>3</sup> são desafios atuais e merecem atenção sobre seus impactos nocivos à sociedade. Ao mesmo tempo, para Martín-Barbero (2008; 2021), o estudo dos processos comunicativos deve ir além dos dispositivos tecnológicos. Entre os fluxos de informações possibilitados pelas TICs, deve-se também se pensar nas vivências, ultrapassando um pensamento dos meios e destacando as potencialidades das mediações. Essa proposição de Martín-Barbero aprofunda a própria perspectiva de experiência nos processos comunicativos, quando se associam os dispositivos às formas de ler e narrar e se aprofundam aspectos relacionais e humanizados aos meios.

Essas relações possíveis entre esses elementos de educação libertadora, pedagogia decolonial, valorização da oralidade e mediações comunicacionais entraram em jogo nas minhas caminhadas quando estive presencialmente na sede do Grãos de Luz e Griô em duas oportunidades, em 2017 e em 2018, mantendo contatos com a juventude que produz os vídeos da TiVi Griô e acompanhando as produções remotamente pela internet. Conhecer esse trabalho despertou curiosidades como a possibilidade de se pensar possíveis novas relações entre a informação, a construção do conhecimento e importância das experiências para se contar e recontar essas

---

<sup>2</sup> Matéria “Dia da Internet: os desafios da hiperconexão em momento de pandemia”, publicada pela Agência Brasil, no dia 17 de maio de 2020: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/dia-da-internet-os-desafios-da-hiperconexao#>>, acessado em 08 de janeiro de 2022.

<sup>3</sup> O Coletivo Intervezes lançou a cartilha “Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake News”, com conceituação deste fenômeno. Disponível em: <<https://intervezes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/>>, acessado em 08 de janeiro de 2022.

narrativas fílmicas. Ou ainda, de se buscar conhecer experiências significativas no uso das TICs na área da educomunicação, em um contexto em que os recursos tecnológicos muitas vezes são “vistos pelos extremos”, de, por um lado, uma euforia de entusiasmo capaz de servir como marketing político do setor público e privado educacional e, por outro, ser o foco de críticas apocalípticas para um regime disciplinar nas escolas.

Assim, esta dissertação pretende analisar a experiência audiovisual protagonizada por jovens que fazem parte da associação comunitária Grãos de Luz e Griô, em Lençóis, na região da Chapada Diamantina, na Bahia. A proposta é investigar a experiência dentro de um ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2021) que, para a juventude, vai além dos livros e das escolas do território, constituído por um “saber-mosaico” que inclui as informações na rede mundial de computadores, ao mesmo tempo das vivências e conhecimentos de comunidades tradicionais na elaboração de narrativas em vídeo. Quer dizer, um pronunciar o mundo e suas diversidades de histórias em uma proposta educ comunicativa que mexe com gerações, conversa com cosmologias tradicionais e busca referências de uma territorialidade marcada pela resistência aos impactos da colonialidade-modernidade.

No primeiro capítulo, intitulado “Entre informações, conhecimentos, identidades e memórias: uma caminhada até a Pedagogia Griô”, a proposta é analisar os aspectos educacionais que envolvem este estudo. Há um traçado que parte das crises nos sistemas de ensino contemporâneos até as propostas de uma “inversão epistemológica” defendida pela Pedagogia Griô, que é referência no próprio nascimento e desenvolvimento da TiVi Griô.

O segundo capítulo tem como foco a relevância das narrativas e expressões nos contextos de diversidades de comunidades e cosmologias, além de sua importância entre epistemologias. Com o título “Contando e recontando histórias: uma caminhada até a TiVi Griô”, há também um aprofundamento da importância da educomunicação como mediação para se contar novas histórias e um desenvolvimento sobre o ecossistema comunicativo que circunda a produção da TiVi Griô.

O terceiro capítulo tem como título “Uma trilha por enredos e conteúdo da TiVi Griô”, aprofundando as análises das questões a partir das próprias produções e posições dos jovens que protagonizam a experiência. Os temas centrais abordados são as condições das narrativas na modernidade, relações geracionais nas

comunidades tradicionais, a importância da memória e das experiências na construção do conhecimento e a educação transformadora e o pensamento decolonial nas produções.

Na conclusão, busca-se observar as relações entre as narrativas da oralidade e da linguagem audiovisual com outros elementos, com produção do conhecimento, memórias, narrativas e ecossistema comunicativo. Além disso, resgata-se algumas observações das experiências educacionais enquanto ideias processuais nas relações entre audiovisual e pedagogia e os significados da experiência em um cenário de “chuva de informações”.



**Figura 01:** processo de produção da TiVi Griô em comunidades tradicionais da Chapada Diamantina. Fonte: Fanpage da TiVi Griô no Facebook.

Desta forma, este estudo acompanha o aprendizado permanente da importância de se recontar histórias em espaços de mediações como as tecnologias audiovisuais, mantendo uma proposta libertadora e decolonial, que busca as pretendidas “frestas do muro”, que podem ser encontradas e friccionadas também por uma lente político-pedagógica, entre as áreas da educação popular e da educação, emaranhadas entre uma pedagogia que comunica e uma comunicação que educa.

Apesar da imensidão entre polos como as TICs e as culturas das oralidades, é preciso deixar nítida uma delimitação de especificidade nessa intersecção, entre

potencialidades e limitações. Há um reconhecimento de espaços distintos, que até certo ponto se aproximam e se relacionam, mas que são independentes. Busca-se, portanto, uma visualização de possibilidades de conversações entre si, nas dinâmicas de, como diria Freire (1996), pronunciar e problematizar o mundo para novos pronunciamentos. Ou seja, de contar histórias para problematizar e buscar caminhos pedagógicos permanentemente.

Vale reforçar que esta dissertação apresentada não mantém qualquer ilusão de “resolução” entre TICs e oralidades, muito menos substituições ou compensações entre os campos. Parte-se “apenas” da proposta de tentar aprender com as possíveis faíscas que podem ser feitas na correlação de fluxos entre os dois polos, em um contexto que propõe ações e reflexões pedagógicas e decoloniais, para transformação do mundo.

Esta dissertação foca na proposta de uma experiência educativa e comunicacional, que propõe aglutinar saberes e culturas que “escapam” à lógica da modernidade-colonialidade e inseri-las em TICs. Parte-se também de uma consideração de trocas mútuas e constantes, em que, talvez, as oralidades possam aproveitar as tecnologias e as tecnologias, por sua vez, possam aproveitar as oralidades, em um sistema-mundo que germinou o capitalismo, explorando a mão de obra e atropelando culturas (QUIJANO, 2005). Portanto, de como as tecnologias ao alcance podem ou não ser apropriadas em um sentido libertário e decolonial, como tantos povos e comunidades fizeram, fazem e continuarão fazendo ao longo do tempo.

Além disso, a pesquisa pretende verificar possíveis contornos, ligações ou separações entre as propostas de mediações e vivências da TiVi Griô e os aportes e metodologias da Pedagogia Griô, como contribuições aos movimentos e estudos que reivindicam uma revisão epistemológica na sociedade, em especial na construção do conhecimento e no compartilhamento de informações. Para tanto, identificou-se aproximações entre a Pedagogia Griô (e TiVi Griô) com os aportes de uma educação libertadora e decolonial.

Portanto, o **objetivo geral** é compreender como as produções audiovisuais da TiVi Griô se constituem como meios de educomunicação comunitária, a partir da perspectiva dos jovens que vivenciaram o aprendizado de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) para transformar histórias orais contadas pela ancestralidade em narrativas audiovisuais. Já os **objetivos específicos** são: descrever o processo formativo vivenciado pelos jovens na Pedagogia Griô e a forma

como tal pedagogia se insere no processo de produção audiovisual da TiVi Griô; analisar a composição do ecossistema comunicativo nas produções da TiVi Griô; analisar o processo de transformação de oralidades em narrativas audiovisuais; conhecer quais os significados de toda essa experiência para os jovens participantes.

Esta pesquisa optou por uma combinação de métodos, que inclui a análise de conteúdo da produção da TiVi Griô na internet, além das propostas metodológicas das conversas e do encontro dialógico em *chats online* com os jovens que atuam diretamente com a experiência. O caminho trilhado é uma adaptação aos contextos do chamado “novo normal”<sup>4</sup> da pandemia de covid-19. Este estudo foi desenvolvido durante o cenário alarmante de contaminações pela doença, por isso, precisou ser adaptado para um desenvolvimento remoto.

A configuração da metodologia foi escolhida também acompanhando uma perspectiva da rotina entre os próprios trabalhos da juventude produtora de conteúdo. O processo contou com diálogos virtuais com os jovens Ciro Pacheco, Michele Nascimento, Ricardo Boa Sorte e Uilami Dejan<sup>5</sup>, que moram no município de Lençóis, na Bahia, e estavam mantendo isolamento social durante a pesquisa.

A análise de conteúdo foca exclusivamente o acervo do canal da TiVi Griô no Youtube, por ser assumidamente a principal plataforma de *streaming*, contendo a maior quantidade de produções. Foram levantados dados da página e selecionada uma amostragem de conteúdos de seus vídeos, vislumbrando a uma análise qualitativa.

A escolha da análise de conteúdo como um dos métodos propõe um olhar sistemático das produções audiovisuais analisadas, assumindo a impossibilidade de uma análise minuciosa de toda a produção audiovisual da experiência ao longo dos anos. Esta etapa de olhar geral de contextos funciona também como embasamento para as análises específicas de trechos escolhidos nas narrativas compartilhadas pelo acervo fílmico.

---

<sup>4</sup> O termo “novo normal” foi utilizado para referenciar as mudanças no cotidiano da população diante da pandemia de covid-19. A reportagem “Novo normal” veio para ficar e brasileiro deve adotar hábitos caseiros no pós-pandemia”, do Correio Braziliense, publicada no dia 26 de julho de 2021, aborda uma perspectiva de continuidade na mudança de comportamentos de parte da população causada pela doença. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/07/4939717-novo-normal-veio-para-ficar-e-brasileiro-deve-adotar-habitos-caseiros-no-pos-pandemia.html>>, acessado em: 8 de janeiro de 2022.

<sup>5</sup> Foi utilizado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, disponível no anexo desta dissertação.

Ao apresentar a análise de conteúdo, Bauer (2002), pontua seus objetivos e possibilidades para trazer uma visualização simplificada e organizada de um acervo complexo:

Reduz a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características. Uma biblioteca pode estar contida em um único gráfico (BAUER, 2002, p. 191).

A análise de conteúdo também permite analisar as relações entre a produção da TiVi Griô e os postulados da Pedagogia Griô, analisando possíveis associações e imbricações entre os conteúdos educativos, comunicativos e educacionais. A partir dos postulados de Bauer (2002), a análise propõe também uma combinação dos métodos sintáticos e semânticos.

Já as sessões de *chats online* foram divididas em três momentos, buscando as propostas de conversações/conversas postuladas por Ferraço e Alves (2018) e Serpa (2018) e os encontros dialógicos, que fazem parte da ação metodológica da Pedagogia Griô (2006)<sup>6</sup>. Neste caminho, há uma aproximação com as propostas de percorrer um dos caminhos de uma teia de saberes, que não devem (ou deveriam) ser vistas de forma hierarquizada, em aproximação com as premissas da própria Pedagogia Griô, que fazem parte dos fluxos de produção e apropriação dos filmes realizados pela TiVi Griô.

A partir das propostas de conversas como elemento metodológico Ferraço e Alves (2018) e Serpa (2018), o andamento da pesquisa fluiu para uma aproximação do cotidiano dos jovens no momento de pandemia para uma abertura de fluxos e movimentos enxergados pelos próprios jovens. Um exemplo deste processo foi identificar a importância de se contar e recontar as narrativas audiovisuais, como uma proposta pedagógica.

A primeira sessão de conversa foi realizada no dia 4 de abril de 2021, com a ideia de conversarmos de forma aberta e sem uma “roteirização” de caminhos. Neste momento, o combinado foi de não gravar a conversa, deixando o processo o mais fluido possível entre os nossos laços e diálogos sobre sentimentos, memórias, experiências e sonhos.

---

<sup>6</sup> Apostila “Escola de Formação na Pedagogia Griô – Rituais de Vínculo e Aprendizagem e Aula Espetáculo”, material fornecido durante formação da Pedagogia Griô, em julho de 2017, na Associação do Grãos de Luz e Griô, em Lençóis, na Bahia, apresenta os encontros dialógicos (baseados nos processos freirianos) dentro de uma das categorias dos rituais de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô.

Durante a reunião lembramos os nossos encontros anteriores e conversamos sobre o “momento da vida”, entre trabalhos, pandemia, adaptações ao “novo normal”, desafios e expectativas no dia a dia. Foi feita uma breve apresentação das propostas da pesquisa, com diálogos diversos sobre o que foi pensado até o momento para o estudo, quais eram as projeções daquele momento e como poderíamos combinar as próximas conversas, além de uma reflexão sobre a importância e sentido de um grupo com esse propósito.

A segunda sessão foi realizada no dia 5 de maio de 2021, e foi intitulada como “Quando a gente se movimenta, as coisas movimentam”, como um sentido de revivências e esperanças em meio às adaptações e desafios do momento pandêmico. A frase foi compartilhada pelo jovem Rique Boa Sorte e apropriada para todo o momento, como sentimento e olhar para o cotidiano da época em que o isolamento social e a comoção pela letalidade da doença repercutiam no país e no mundo<sup>7</sup>. Essa ideia de movimento pode ser entendida como uma dinâmica ampla, em que vai para além da dinâmica física, mas uma quebra de inércias nas emoções e nas próprias palavras que formam cada pessoa.

A conversa contou também com mais uma apresentação da pesquisa e troca de olhares sobre a proposta, além de uma análise dos jovens sobre as produções da TiVi Griô. Um dos apontamentos neste momento foi a unanimidade do grupo sobre a importância e relevância da produção do curta-metragem “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?”<sup>8</sup>, destacando questões como o processo produtivo utilizando a Pedagogia Griô, as considerações do que foi coletivamente considerado como a produção mais arrojada, além da premiação do vídeo e maior quantidade de visualizações no canal do Youtube<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Em 5 de maio de 2021 a média de mortes por covid-19 dos então últimos 50 dias era de mais de duas mil por dia, como foi registrado pelo portal G1: “Brasil completa 50 dias com média de mais de 2 mil mortes diárias por Covid; são 414,6 mil vítimas na pandemia”, disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/05/brasil-completa-50-dias-com-media-de-mais-de-2-mil-mortes-diarias-por-covid-sao-4146-mil-vitimas-na-pandemia.ghtml>>, acessado em 10 de janeiro de 2021.

<sup>8</sup> O filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” está disponível no canal da TiVi Griô no Youtube, no endereço: <[https://www.youtube.com/watch?v=RSzJ4wUNt\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=RSzJ4wUNt_s)>, acessado em 15 de janeiro de 2022.

<sup>9</sup> Entre 51 filmes disponíveis para streaming no canal da TiVi Griô no Youtube, “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” registrava 18.254 visualizações em 22 de junho de 2022, quando a segunda produção mais visualizada, “Pedagogia Griô”, tinha 3.814 visualizações. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC- aqiCTMn6P4E35AMhoy2w>>, acessado em 22 de junho de 2022.

A terceira sessão foi realizada no dia 10 de junho de 2021 e foi batizada como “Seja bem-vindxs à nossa comunidade”. O título é uma menção ao trecho de música utilizado no encontro, que foi coordenado pelo jovem Ricardo Boa Sorte, e utilizou o método do “encontro dialógico”, proposto pela Pedagogia Griô, em que um tema gerador desencadeia a formação de grupos de diálogos, que trocam suas construções coletivas de conhecimento. O encontro teve como temática principal o filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?”, com análises livres em grupos.

Essa última sessão reforçou a importância de se contar e recontar histórias na infinidade de caminhos possíveis em uma proposta educacional. As discussões abordaram também a representatividade da produção de “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” em relação ao território e à questão histórica que “permanece presente” em outras formas de opressão da colonialidade.

Desta forma, assim com a complexidade do que entendemos diante das narrativas, o caminho metodológico deste estudo tentou se abrir para as incertezas, fazendo e refazendo o caminho da pesquisa como escolhas e aprendizados em meio às adaptações necessárias de se pesquisar remotamente. As circunstâncias também permitiram a manutenção de propostas de se forçar, reconhecendo as muitas limitações, de se ensaiar passos para além da técnico-cientificidade em seu desenvolvimento, a exemplo de se considerar uma conversa de *chat* como elemento de pesquisa ou refletir mais sobre as intersubjetividades em períodos de isolamento de uma pandemia.

Outro exemplo é a tentativa de elaboração de um texto que considere as palavras escolhidas como um compartilhamento mais aberto de saberes, quer dizer evitando uma perspectiva de disputa discursiva de cunho excludente. Há um esforço e uma proposta política de reforçar a própria dimensão epistemológica defendida neste estudo, com uma perspectiva de tentar buscar uma linguagem acessível – até onde for possível – como uma inspiração dos postulados de Paulo Freire com o “poder da palavra”, como uma concreta leitura do mundo.

É importante destacar também que o espaço da rede mundial de computadores e as configurações das TICs, algumas vezes criticados como possibilidades de mediações educativas, de acordo com Soares (2011) e Martín-Barbero (2021), passou a ser visto como “solução alternativa” para a continuidade das atividades com o início da pandemia de covid-19. Neste período de adaptações por conta da doença e os perigos de contaminações, a própria TiVi Griô nitidamente passou a realizar mais *lives*

e foi forçada a modificar suas rotinas costumeiras de produções presenciais para interações remotas<sup>10</sup>.

A proliferação da doença também impactou os planos iniciais desta pesquisa, que inicialmente previa uma viagem à Lençóis, acompanhando processos de produção na sede da Associação Comunitária Grãos de Luz e Griô, além de espaços públicos e escolas da região. As datas já estavam certas e as estadias no Grãos de Luz e Griô combinadas, mas a mala nem chegou a ser arrumada. A ideia era avançar na perspectiva de pesquisa participante.

Através de conversas remotas e acompanhamento nas redes sociais, foi possível compreender que não apenas a TiVi Griô, mas as próprias ações da Pedagogia Griô foram impactadas pela pandemia e desaguadas de forma adaptada para os meios remotos. Assim, há uma perspectiva de se destacar os fluxos dos movimentos e estudos que reivindicam uma revisão epistemológica na construção do conhecimento como também comprometidos a refletir a dimensão de suas relações e processos com o que se considera como “progresso civilizatório” ou “evolução das sociedades”. Ou seja, até que ponto essa construção de conhecimento depende de formalidades e rituais da própria epistemologia dominante?

Busca-se nesse estudo uma aproximação com pedagogias e propostas de reconhecimentos e conversação com espaços populares e tradicionais, além das oralidades, que se juntam aos também importantes ambientes das salas de aulas, centros de pesquisa ou das palavras nas páginas de livros e artigos. Considerando-se a importância do domínio de métodos e tecnologias para tal, realçando ainda mais os aspectos relacionais e processuais que ligam séculos de um pensamento decolonial.

Neste estudo, consideraremos os elementos centrais da Pedagogia Griô como referências nas análises educacionais e decoloniais das narrativas da TiVi Griô. Juntamos, portanto, os diálogos com a juventude produtora de conteúdos e as mediações comunicativas da experiência com uma análise específica de algumas obras representativas do seu acervo audiovisual.

---

<sup>10</sup> A partir da referência temporal de 22 de junho de 2022, as últimas 11 publicações de vídeos no canal do Youtube foram feitas desde 24 de julho de 2021, destas nove são no formato de *live* e apenas dois não são nesta configuração. Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UC-aqiCTMn6P4E35AMhoy2w](https://www.youtube.com/channel/UC-<u>aqiCTMn6P4E35AMhoy2w</u>)>, acessado em 22 de junho de 2022.

Esta dissertação afirma também que em mediações educativas ou comunicacionais, as narrativas constituídas pelo compartilhamento da informação ou pela construção do conhecimento também devem ser vistas como possíveis elementos estruturantes de uma educação libertadora e de uma pedagogia decolonial. O poder de contar ou recontar histórias está no cerne dos direitos à educação<sup>11</sup> e à comunicação<sup>12</sup>, historicamente reivindicados por movimentos sociais e populares diante do Estado brasileiro.

A partir da TiVi Griô, enxergamos uma experiência midiática que ocupa os contextos da economia informacional, dentro de uma rede mundial de computadores, com a especificidade de dialogar diretamente com as relações de mediações ancestrais e comunitárias, propondo, portanto, ultrapassar os limites de uma ótica de produção instrumentalizada apenas pelos dispositivos ou pelo “excesso de informações”, como apontado por Bondía (2002). A TiVi Griô caminha também na perspectiva de uma inversão epistemológica, a partir da Pedagogia Griô, assumindo narrativas contra o racismo, patriarcalismo e colonialidade.

Obviamente, que as propostas de se contar novas histórias para “transformar a sociedade” se inserem em um contexto amplo de muitas vertentes. Aqui, vale destacarmos essas relações nas perspectivas da educação popular (Brandão, Assumpção; 2009), em que experiências comunitárias rompem com uma concepção de escola como reprodutora do poder hegemônico, para que cada pessoa e comunidade seja coautora de “um novo mundo possível”, com menos competitividade e mais humanidade. Assim, a educação popular assume um compromisso político para uma formação crítica e criativa, ao invés de manter as pessoas como produtoras de bens e serviços contra o próprio sentido de humanidade.

Hoje, no início do século 21, a educação popular deve ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar. Claro, ontem como hoje, este tipo de intenção pode parecer algo muito ilusório; pode parecer mesmo uma utopia. Mas se a educação empresarial dirigida a não-empresários trata de criar pessoas para um tipo de mundo social, porque não acreditar – se nós cremos que ele não é “o melhor dos mundos” – que é possível pensar e pôr em prática, inclusive

---

<sup>11</sup> O direito à educação está previsto nos artigos 205, 206, 208 e 213 da Constituição Federal de 1988: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>, acessado em 4 de dezembro de 2021.

<sup>12</sup> O direito à comunicação está previsto no artigo 220 da Constituição Federal de 1988: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>, acessado em 4 de dezembro de 2021.

por meio do aparato público (“público” quer dizer: “de todos nós”), um tipo de educação que sonhe participar, dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando cremos que “um outro mundo é possível” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO; 2009, p.93).

Por isso, as crises da educação e da comunicação também precisam ser vistas em incômodos mais amplos e plurais que seus conceitos e “limites”. Para Berger e Luckmann (2004), o advento da modernidade é repleto de ambiguidades e multiplicidades de sentidos, o que acarreta constantes mudanças de valores e significados de instituições e crises das pessoas. Para os autores, há uma pluralidade de caminhos nas referências dos que impactam na subjetividade de vivências e processos sociais.

Ao mesmo tempo, podemos pensar a configuração institucional também no bojo do conceito de democracia e nos processos de crises civilizatórias, a partir de Rancière (2014). O filósofo afirma que há um “ódio à democracia” pela sua reivindicação de desbancar os poderes oligárquicos constituídos e ainda permanentes nas sociedades. Assim, essa crise é constante desde que se iniciou a definição de democracia, e que ainda hoje precisaria de passos adiante das propostas limitadas sobre representatividade e participação popular e democracia direta.

Apesar de atender, de acordo com Rancière (2014), aos interesses de uma “minoridade forte”, o “ódio à democracia” pode ser visto também como reprodução direta em diversos setores sociais. Os processos educativos e comunicacionais contemporâneos refletem esse rancor à cultura democrática, presentes em “patrulhamentos ideológicos” nas salas de aula ou nos discursos fascistas em dispositivos comunicacionais, aproveitáveis para um sistema poder oligárquico de pessoas que se sentem legitimadas por um poder considerado “natural” ou “divino”.

Para Jessé de Souza (2019), por exemplo, a manutenção de interesses oligárquicos no Brasil foi mantida através de processos de manipulação massiva de desinformação intencional e tendência das linhas editoriais de empresas midiáticas nas eleições do Brasil em 2018, alimentando um ódio com distorções e falácias sobre corrupção política. O sociólogo aponta que o pleito que elegeu Jair Messias Bolsonaro ao cargo de presidente da República em 2017 não pode deixar de ser visto através de uma novelização que alimentou o ódio a desinformação, em que, nas palavras de Jessé de Souza (2019), a “corrupção dos tolos” falou mais alto e deixou passar a

“verdadeira corrupção”, típicas das elites oligárquicas brasileiras. Quer dizer, um processo de distanciamento de qualquer transformação social e de manutenção de narrativas que favorecem o poder hegemônico das elites políticas e financeiras.

Curiosamente, as propostas da Pedagogia Griô – e conseqüentemente das narrativas da TiVi Griô – também trazem assumidamente a correlação entre saberes e sentimentos, porém, na contramão do fenômeno apontado por Jessé de Souza (2019) em 2018. De acordo com Pacheco (2006), a base da Pedagogia Griô é iniciada a partir dos rituais de vínculo e aprendizagem, em que estarão ligados a “ancestralidades e comunidades em um processo encantado de humanidade”. Veremos essas questões adiante.

### **Contato com a Pedagogia Griô e TiVi Griô**

Estive presencialmente na sede do Grãos de Luz e Griô em duas oportunidades, em 2017 e em 2018, conhecendo a Pedagogia Griô e a TiVi Griô. Tive a oportunidade de conhecer de forma vivencial e dialógica as propostas pedagógicas postuladas por Lilian Pacheco e Márcio Caires, na Chapada Diamantina, na Bahia, através de um curso intensivo e introdutório, aproveitando também para conhecer algumas das dinâmicas da experiência audiovisual, que não estavam no “percurso oficial” das atividades.

A escolha do verbo “vivenciar” para referenciar meu contato com a Pedagogia Griô não é à toa. É uma tentativa de expressar uma aprendizagem que carrega o poder da palavra falada, a expressão da corporeidade, além de teorias vivas e uma valorização de intersubjetividades. Há uma intenção de integralidade das pessoas, valorizando vínculos, expressões de identidades coletivas e relações com ancestralidades, evidenciando perspectivas de coletividades entre diálogos, histórias e perspectivas.

A proposta de inversão epistemológica apresentada pode ser uma quebra para quem chega com a expectativa de “acompanhar uma palestra sobre pedagogia”<sup>13</sup> ou ver processos que colocam as culturas de mestres e mestras de tradição oral como um “adereço” diante de outras referências teóricas. Assim, o exemplo de “começar

---

<sup>13</sup> Este termo foi utilizado por jovens que conheceram e vivenciaram a Pedagogia Griô no município de Pedro II, no interior do Piauí, durante uma oficina do projeto Pedagógico, em agosto de 2018. O relato aprofundou a perspectiva de vínculo e aprendizagem propostas durante as atividades.

aprendendo” ao sentir o chão do território da comunidade quilombola do Remanso, em 2017, foi relacional, a partir da Pedagogia Griô. O processo foi iniciado no dia 15 de agosto pela atividade chamada como Trilha Griô<sup>14</sup>.



**Figura 02:** processo da Trilha Griô na comunidade do Remanso, em Lençóis (BA), na Chapada Diamantina, com Marcio Caíres e Seu Aurino no centro da roda. Fonte: Fanpage da Pedagogia Griô no Facebook.

### **Chapada Diamantina, Lençóis, Grãos de Luz e Griô e TiVi Griô**

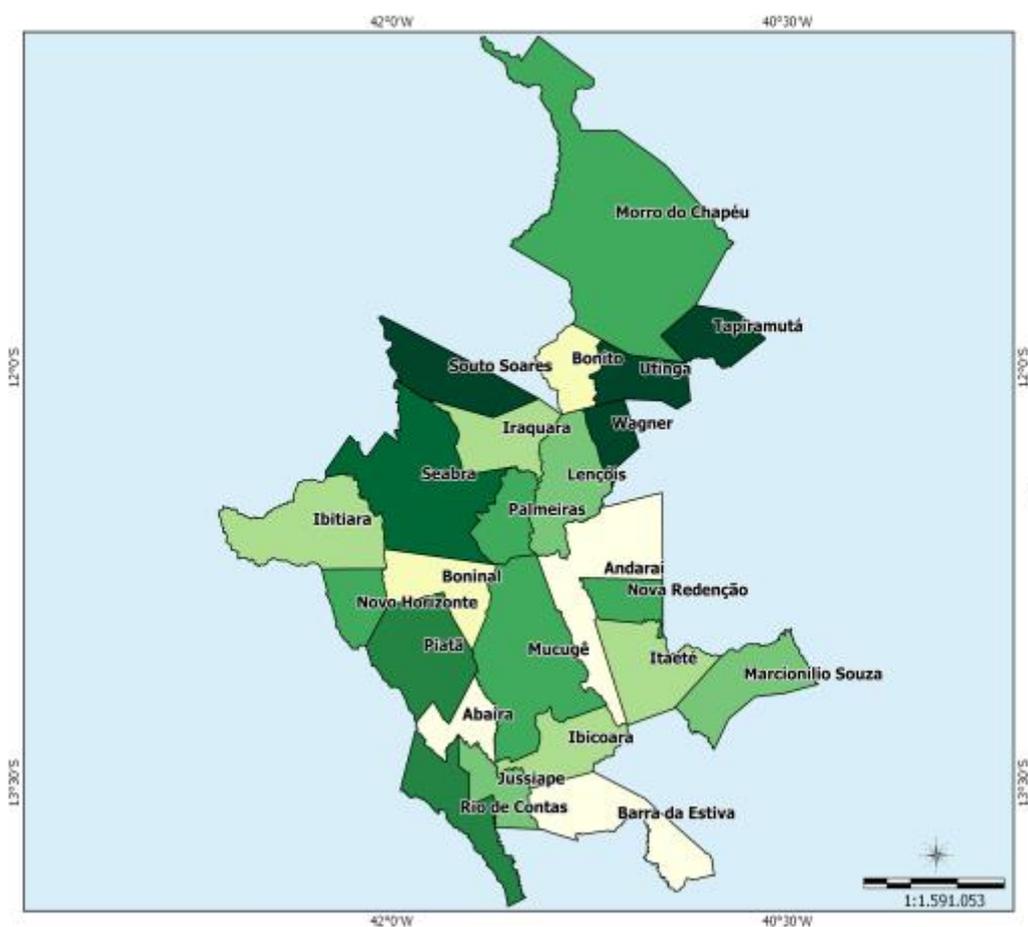
O território da Chapada Diamantina é formado por 24 municípios baianos. São eles: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iraquara, Itaeté, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga e Wagner. Além da característica de clima semiárido, os biomas da caatinga, cerrado e mata atlântica predominam simultaneamente no local, com uma rica biodiversidade, com espécies de fauna e flora típicas, onde se destaca o

---

<sup>14</sup> O portal da “Trilha Griô da Chapada Diamantina” afirma que a missão da atividade é “potencializar a educação, a cultura e o desenvolvimento sustentável de comunidades de periferia e rurais do Brasil para o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro e a celebração da vida”. Acesso em: <http://trilhagriochapada.org.br/>, em 19 de dezembro de 2021.

Parque Nacional da Chapada Diamantina (Parna Chapada Diamantina)<sup>15</sup>, administrado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação (ICMBio) desde 16 de setembro de 1985.

De acordo com dados compilados<sup>16</sup> pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais (SEI) do Governo da Bahia, em 2021, a Chapada Diamantina registrava 382,4 mil habitantes, em uma área de 32.664 Km<sup>2</sup>, o que corresponde a 5,7% da extensão territorial do estado. Outras informações compiladas foram: 2,6% da população da Bahia em 2021; 48,4% urbanizado em 2010; 99,8 na razão dos sexos em 2010; 274 mil eleitores, sendo 2,7% do total da Bahia, em março de 2022; 0,557 de Índice Gini.



**Figura 03:** Mapa cartográfico dos 24 municípios localizados na Chapada Diamantina: Fonte: IBGE.

<sup>15</sup> O portal da Parna Chapada Diamantina possui detalhes sobre clima, bioma e biodiversidade do território: <<http://parnachapadadiamantina.blogspot.com/>>, acessado em 20 de fevereiro de 2022.

<sup>16</sup> Consulta realizada no portal da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais (SEI) do Governo da Bahia, selecionando o território da Chapada Diamantina: <[http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno\\_territorial\\_031\\_Chapada%20Diamantina%20-%20BA.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_031_Chapada%20Diamantina%20-%20BA.pdf)>, acessado em 20 de fevereiro de 2022.

Enquanto história, originalmente, o território da Chapada Diamantina era habitado pelos Payayá do Sertão das Jacobinas, uma etnia da família linguística dos kariri. Há um choque complexo e socialização cultural nas relações de contato dos Payayá com agentes coloniais, como exploradores, curraleiros, missionários, soldados e autoridades. De acordo com Santos (2011), nesse cenário, a expansão do projeto colonial no Sertão das Jacobinas (atual território da Chapada Diamantina) atendeu interesses que ora eram convergentes e ora divergentes com os habitantes originários do local.

Dessa forma, o processo de colonização no território da atual Chapada Diamantina atendeu frentes de expansão da pecuária; concessão de sesmarias e arrendamento de terras; expedições em busca de minérios e exploração da mão de obra escravizada; fundação de aldeamentos missionários, particulares ou régios; instalação de distritos, freguesias e vilas; além de entradas e campanhas militares durante o período da Guerra dos Bárbaros, na segunda metade do século XVII. (SANTOS, 2011).

De acordo com o Mapa de Conflitos: injustiça ambiental e Saúde no Brasil<sup>17</sup>, desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), uma grande estiagem de 1859 a 1862 no território forçou fluxos migratórios para Lençóis. Assim, a cidade histórica, que iniciou um processo de povoamento em 1844, de acordo com o IBGE<sup>18</sup>, agregou uma diversidade de públicos mesmo após a superação da estiagem da época.

Em Lençóis, município que sedia o Grãos de Luz e Griô, os primeiros povoamentos começaram a se formar no século XIX, a partir da mineração, com pessoas de diversos locais do país, além de estrangeiros (árabes, franceses, ingleses e holandeses), de acordo com Santos (2013). Desta forma, Lençóis se tornou uma cidade que manteve relações comerciais com centros como Liverpool, Paris, Londres e Amsterdam (SANTOS, 2013).

A cidade de Lençóis possui atrativos turísticos, por conta de rica biodiversidade e cursos de água. De acordo com o IBGE, censo estimado de 2018 indica 11.315

---

<sup>17</sup> O “Mapa de Conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil” é uma plataforma que lista territórios onde riscos e impactos ambientais afetam as populações e se propõe a ecoar as vozes que lutam por justiça ambiental de populações consideradas como discriminadas e invisibilizadas pelas instituições e pela mídia. Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>>, acessado em 14 de março de 2022.

<sup>18</sup> O portal “Cidades” do IBGE disponibiliza um histórico das cidades brasileiras, destacando que em Lençóis (BA) houve um fluxo migratório provocado pela descoberta da mineração. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lencois/historico>>, acessado em 14 de março de 2022.

habitantes. Sobre trabalho e rendimento, o IBGE aponta que cerca de 10% da população tem emprego formal e a média salarial no município é de 1,8 salários-mínimos. O PIB per capita [2016] lençoense é de R\$ 9.872,05 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do ano de 2010 é de 0,623.

O entorno de Lençóis é habitado por comunidades quilombolas, como Lúna e Remanso. De acordo com Vieira Júnior (2014), os processos de territorialização e dos fenômenos de etnicidade da comunidade quilombola de Lúna estão baseados em migrações e trabalhos em sistema de morada desde a década de 1930, até que posteriormente trabalhadores e moradores desenvolveram interesses comuns de apropriação da terra pelo trabalho. O local foi certificado pela Fundação Cultural Palmares como comunidade quilombola em 2005 e o processo de regularização fundiária do seu território foi instaurado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010.

Vieira Júnior (2014) também afirma que a construção de uma identidade política das pessoas de Lúna é uma forma “mobilizadora de grupos que sempre viveram à margem das políticas públicas”, lutando, portanto, para superar uma marginalização histórica no acesso a direitos. Essa representação do Estado para a comunidade Lúna é considerada como “insuficiente” por Vieira Júnior (2014). Ou seja, esse exemplo de omissão do Estado pode ser visto também por uma ótica cultural distante das histórias de raiz não-eurocêntrica, em que setores do poder público, historicamente, tentam silenciar essas histórias da comunidade.

É importante observar também as histórias dos territórios tradicionais na ótica das próprias comunidades. Quando estive na Associação Grãos de Luz e Griô em 2017 (como relatado anteriormente), realizei a Trilha Griô na comunidade do Remanso, na zona rural de Lençóis. Na ocasião, o Mestre Aurino fez testemunhos sobre a formação da comunidade, entre memórias pessoais, relatos de outras pessoas e a musicalidade de sua sanfona. A experiência possibilitou conhecer a comunidade e suas perspectivas de “consciência comunitária” através de músicas e de contação de histórias, como fez Seu Aurino, uma liderança comunitária.

Manezinho foi o nosso fundador. Éramos uma ilha, entre Lençóis e Andaraí, todos parentes, primos, irmãos, pais. Era poucos os de fora. Se fosse fazer uma casa de taipa, uma roça, era todo mundo junto. Naquela época, todo mundo sabia fazer uma casa. A gente vivia da pesca, da roça. Para casar, o básico era ter uma casa e uma roça. Quando um não tinha nada, todo mundo se juntava. Existia união. A gente fazia um mutirão, que naquela época se

chamava adjutório para construir uma casa, fazer uma roça. Era o Manezinho que trazia as novidades. Em Lençóis, o povo vivia do garimpo. E nós do peixe e da roça. Eu era menino. A lua cheia era nossa energia. Éramos lavradores e pescadores. E escolhemos por bem criar a Associação de Pescadores porque a roça falhava. Com 15 anos eu entrei para a associação. Eu cresci ouvindo as conversas. E com 15 anos o meu pai “afiançou” por mim e eu pude entrar para a associação. Quando a coisa ficava ruim, a gente ia para o garimpo buscar um diamante. Nós éramos “faisqueiros”. Hoje a associação mudou. Somos quilombolas, mas eu não sei explicar nada a vocês sobre quilombos. Naquela época a gente não sabia o que era um quilombo. O que eu aprendi foi com o mundo e com o povo. A formação que nossos pais tinham para nos dar era a lida. A nossa aula era o trabalho<sup>19</sup>.

O relato de Seu Aurino, sobre “aprender com o mundo e com o povo” sugere uma perspectiva de cultura relacional, ao invés de sínteses. De um processo que está vivo não apenas pelo “conceito” de quilombola, mas por “ser” quilombola. De um saber constituído das oralidades a partir dos “sentidos daquilo que é, porque é e não porque foi dito” (CAIRES, 2015), de uma “aula que era o trabalho” por identificar que a integração entre cultura e educação ultrapassa as salas de aula.



**Figura 04:** Estabelecimento na comunidade de Remanso, em Lençóis (BA), em 2017. Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>19</sup> Parte do relato do Mestre Aurino, na comunidade de Remanso, no dia 15 de agosto de 2017, durante recepção do grupo de participantes da Oficina de Formação em Pedagogia Griô.

Também podemos conferir outros registros do território no vídeo “Breve História da Ponte”<sup>20</sup>, da Série Breve História da TiVi Griô, destacando o povoado São José, comunidade da Ponte, no município de Lençóis. Através de um aproveitamento das riquezas de memórias e detalhes das oralidades, o filme documenta a história de formação do local, de um período em que “não existia nem igreja nem escola”, que as casas eram construídas pelos próprios moradores com barro, e as águas do Rio Utinga “eram limpas e transparentes”, demarcando um reflexo do processo de influência processual da modernidade no território. Há também um apontamento de imigração japonesa no local no século passado. O registro audiovisual também apresenta o desenvolvimento da agricultura como atividade relevante.

A relação entre oralidade e audiovisual no filme revela memórias dessa tradição no local e potencializa as próprias formas de narrativa do filme. O enredo resgata um período em que a experiência do trabalho nas casas de farinha possibilitava diversas trocas de conhecimentos através das palavras faladas, como um período em que “o divertimento era melhor no trabalho do que nas casas”.

Também é interessante destacar as estratégias de utilização das musicalidades como expressão no vídeo, servindo como registros de características comunitárias. O fechamento conta com a “Cantiga de Milho”, de autoria de um dos moradores da comunidade em que a produção é dedicada, Alfredo Gomes de Oliveira, o conhecido Vêi Dunga. Durante uma vivência da Pedagogia Griô, em Lençóis, no ano de 2017, Marcio Griô contextualizou que a “Cantiga de Milho” acontece no caminho da roça em roda, em que se dança conforme o convite da cantiga, representando a época da colheita ao mesmo tempo dos casamentos na comunidade. Aprendi a “Cantiga de Milho” com Márcio Griô, que aprendeu com Seu Dunga, que aprendeu com a sua mãe, que aprendeu com sua avó, na comunidade da Ponte do Rio Utinga, em Lençóis, na Bahia.

*Cumpade, seu galinheiro  
Dê milho a sua galinha  
Seu filho mal ensinado  
Passou em minha porta  
Com parte namorar  
(caminho da roça batendo palmas e sambando)  
Palmas fora  
Palma dentro  
Pisa o Milho*

---

<sup>20</sup> Vídeo no acervo do canal da TiVi Griô no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EvWK8yretck&t=38s>>, acessado em janeiro de 2022.

### *Sopra o Fogo*

Todo o desencadeamento do enredo de “Breve História da Ponte” parte de um docudrama de uma sugestiva escola que pretende desenvolver os conhecimentos de seu próprio território, de suas ancestralidades e contextualizações de relações das raízes culturais. De acordo com a sinopse disponível no canal da TiVi Griô no Youtube, a Série Breve História “tem como proposta um repensar educacional, onde a valorização local desperta interesses nas novas gerações, responsáveis pelo encaminhar de sua comunidade”<sup>21</sup>.

O município de Lençóis possui 15 escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio, de acordo com o IBGE<sup>22</sup>. A partir de dados coletados antes da pandemia de covid-19, a TiVi Griô atuou mais ativamente em seis das 15 escolas de Lençóis, com oficinas e cineclube. Em quatro dessas seis escolas a frequência de atuação é entre uma e duas vezes por ano. Em outras duas escolas, ambas localizadas em comunidades quilombolas - Luna e Remanso -, a TiVi Griô mantém uma frequência mensal.

Os dados sobre educação em Lençóis são os seguintes, de acordo com IBGE<sup>23</sup>:

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,2 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,7
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,6
Matrículas no ensino fundamental [2018]	1.741 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	427 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	120 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	16 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	15 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	1 escola

<sup>21</sup> A sinopse completa pode ser conferida na descrição disponível no link: <[https://www.youtube.com/watch?v=EvWK8yretck&list=PLIempXwDRFveeptRjK\\_tKX5Fyer8RYepj&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=EvWK8yretck&list=PLIempXwDRFveeptRjK_tKX5Fyer8RYepj&index=2)>, acessado em 13 de agosto de 2021.

<sup>22</sup> Dados do IBGE sobre o município de Lençóis (BA): <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lencois/panorama>>, acessado em 13 de agosto de 2021.

<sup>23</sup> Plataforma está disponível no site: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lencois/panorama>>, sugerindo a importância de o Estado brasileiro investir mais no setor da educação em Lençóis.

**Quadro 01:** apresentação de dados sobre a educação em Lençóis (BA). Fonte: Arquivo pessoal, adaptado do IBGE.

Já o Grãos de Luz e Griô nasceu em 1995, mas a fundação jurídica data o ano de 2001. Além de associação comunitária, o Grãos é um ponto de cultura, reconhecido por premiações como Prêmio Itaú Unicef 2003, Prêmio Democratização Cultural 2008 do Instituto Votorantim e destaque no Prêmio Cultura Viva 2007, além da participação em encontros internacionais de culturas e tradições orais<sup>24</sup>.

Outra referência da Associação Grãos de Luz e Griô está na proposição e criação do projeto Ação Griô Nacional, em 2006, ao programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. O processo foi coordenado por sete pontos de cultura pelo país, e envolveu 130 projetos pedagógicos de diálogo entre a cultura oral e a educação escrita<sup>25</sup>. O desdobramento da rede Ação Griô Nacional gerou a apresentação do projeto da Lei Griô Nacional<sup>26</sup> em 2011 ao Congresso Nacional com a proposta de proteger e fomentar a transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral no país. A Lei Griô Nacional permanece em tramitação no legislativo neste momento de escrita do estudo.

A TiVi Griô é uma das partes de atividades do Grãos de Luz e Griô. Para além da disponibilização na plataforma do Youtube, a WebTV<sup>27</sup> e Cineclube TiVi Griô<sup>28</sup> é uma experiência de educomunicação protagonizada por jovens que moram na região da Chapada Diamantina, na Bahia. A partir da Pedagogia Griô, a produção de conteúdo da TiVi Griô bebe de processos de alteridade e intersubjetividade nas comunidades da região da Chapada Diamantina, afastando uma perspectiva restrita a apenas “difusão de informações”.

A partir de Soares (2011), podemos definir a inter-relação entre comunicação e educação propostas pela experiência da TiVi Griô como um processo relacional de intersubjetividades, ao invés de uma questão meramente instrumental com as

---

<sup>24</sup> Apresentação do Grãos de Luz e Griô, no portal do Grãos de Luz e Griô.

<<http://graosdeluzegrio.org.br/apresentacao/>>, acessado em 10 de agosto de 2019, às 21h13

<sup>25</sup> A apresentação da Ação Nacional Griô está disponível no site sobre a Lei Griô Nacional em:

<<http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-a-lei-grio/historico/>>, acessado em 29 de janeiro de 2022.

<sup>26</sup> O projeto “Lei Griô Nacional” <[www.leigrionacional.org.br](http://www.leigrionacional.org.br)>

<sup>27</sup> A definição de WebTV, segundo NUNES J. G. de A (2016), contempla a veiculação de conteúdos em tempo real, por *streaming*, e *on-demand*, com as produções audiovisuais organizadas numa página e disponibilizados para que o usuário possa acessá-los posteriormente. A definição de WebTv também abarca a experiência de produção de conteúdo próprio.

<sup>28</sup> A TiVi Griô produz conteúdo próprio e disponibiliza suas produções audiovisuais em páginas na internet na condição de *on-demand*.

tecnologias comunicacionais. Por exemplo, apesar da incapacidade de substituir em si o papel da dinâmica da oralidade nas comunidades tradicionais, as produções audiovisuais podem constituir o conceito de ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2021), em que essas mesmas oralidades estão dispostas em um ambiente organizado e com a disponibilidade de diversos recursos de linguagens e narrativas nas relações entre as pessoas.

A própria nomenclatura “TiVi”, que surgiu de uma brincadeira entre a palavra de origem inglesa “TV” e o sotaque baiano, pode simbolizar o aspecto relacional entre diferentes dimensões dentro de um mesmo ecossistema comunicativo. O batismo da palavra inglesa, reconfigurada entre uma experiência que bebe em questões como ancestralidade e vivência comunitária ao mesmo tempo de uma presença nas configurações globais, complexas e instantâneas da internet. Os conteúdos estão disponíveis em três redes sociais, com o canal no Youtube, a *fanpage* no Facebook<sup>29</sup> e o perfil no Instagram<sup>30</sup>.

Do Youtube da TiVi Griô, no dia 18 de maio de 2022, o canal<sup>31</sup> apresentava 51 produções, que mesclam gêneros como educativo, ficção, documentário, videoaula, seminários, musical e jornalismo popular. No dia 14 de julho de 2021, a *fanpage* da TiVi Griô no Facebook comportava 190 publicações entre fotos e vídeos, textos, links de vídeos em outras plataformas e *lives* e compartilhamentos. A diversidade de assuntos abrange a apresentação de vídeos, anúncio de exibição e estreias de filmes, cobertura de eventos, depoimentos, homenagens, bastidores das gravações, marcos de dados de indicadores de audiência da página, mobilizações políticas virtuais, anúncio e realização de *lives*, cobertura de atividades em escolas, entre outros.

No Instagram, a TiVi Griô possuía 53 postagens no *feed*, 1 vídeo no *reels* e 14 vídeos no IGTV no dia 14 de julho de 2021. As postagens abordavam registros de atividades de cineclube, atividades educativas, anúncios de exibição audiovisual, bastidores das gravações, apresentação da TiVi Griô, anúncio de *lives*, celebração de marcos históricos e mobilizações políticas. Nos vídeos do IGTV um dos destaques é para o “Programa Mães e Filhas Chapadenses em Luta pelos Seus Direitos”, em que

---

<sup>29</sup> A *fanpage* da TiVi no Facebook é: <[https://www.facebook.com/tivigrio/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/tivigrio/about/?ref=page_internal)>, acessado em 6 de julho de 2021.

<sup>30</sup> O perfil da TiVi Griô no Instagram é: <<https://www.instagram.com/tivigrio/>>, acessado em 6 de julho de 2021.

<sup>31</sup> O link da visualização do canal do Youtube da TiVi Griô é <

mães e filhas assistiram e dialogaram sobre as produções audiovisuais da TiVi Griô em novembro de 2020.

Juntando a inter-relação de educação e comunicação, a produção da TiVi Griô está sendo tocada diretamente por quatro jovens do município de Lençóis, sendo Ciro Pacheco, Michele Nascimento, Rique Boa Sorte e Uilami Dijean. Periodicamente, outras pessoas se juntam aos processos educomunicativos para compromissos de curto, médio ou longo prazo. As quatro pessoas citadas figuram como as que estão a longo prazo nas atividades, pelo menos no período de 2017 a 2022.

Há uma estrutura fixa da WebTV no Grãos de Luz e Griô, com estúdio de gravação, ilha de edição e equipamentos para captação audiovisual. Ao lado, funcionam ainda o estúdio musical e a sala de teatro, que estão integrados entre si. Vale destacar também que algumas produções foram feitas antes da criação da TiVi Griô, contando algumas vezes com os jovens Ciro Pacheco, Rique Boasorte e Uilami Dejan nas produções. Esses vídeos anteriores foram apropriados para a TiVi Griô também pelo motivo da experiência agregar produções anteriores e produzir novas, dentro dos processos de atuação da Pedagogia Griô.

A TiVi Griô também tem parceria com escolas da Chapada Diamantina e com projetos e outros cineclubes da região. Frequentemente são realizadas oficinas audiovisuais envolvendo uma média de 20 pessoas. Ao mesmo tempo, a produção de conteúdo é feita com e para o desenvolvimento de atividades da Pedagogia Griô, sendo uma das possibilidades de produção partilhada do conhecimento, através da aula-espetáculo (PACHECO, 2006), como veremos adiante.

Alguns outros exemplos de narrativas específicas compartilhadas na diversidade de gêneros e formatos da experiência são: questionamento sobre a ausência de temáticas do continente africano no currículo escolar (África: um novo olhar<sup>32</sup>); denúncia sobre as condições de saneamento e distribuição de água na região (Cadê a Água da Muritiba?<sup>33</sup>); releitura sobre a lenda do Pai Inácio (A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?); apresentação sobre a tradição cultural e religiosa da Festa de

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6THreXC33R4&t=38s>>, acessado em 7 de julho de 2021.

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fFP5lcVzkYI>>, acessado em 7 de julho de 2021.

Reis (Reis da Cura<sup>34</sup>); sabedoria na manipulação das folhas (O Poder das Folhas<sup>35</sup>); histórias das comunidades contadas pelos mais velhos (Breve História de Jiquy Novo Acre<sup>36</sup>); acesso ao ensino superior (Rumo à Universidade - Matrícula, bolsas e auxílios<sup>37</sup>); entre outras.



**Figura 05:** Exibição pública da TiVi Griô em praça de Lençóis (BA). Fonte: Fanpage da TiVi Griô no Facebook.

A TiVi Griô foi criada em 2016, na Associação Comunitária Grãos de Luz e Griô<sup>38</sup>, sediada em Lençóis, na Chapada da Diamantina, na Bahia. A ideia inicial era de uma TV comunitária convencional, mas por conta das burocracias e fragilidade de

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=78EjgbbhTVE>>, acessado em 7 de julho de 2021.

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=64GumX5K0HQ&t=195s>>, acessado em 7 de julho de 2021.

<sup>36</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=AVG0ij2\\_E1c](https://www.youtube.com/watch?v=AVG0ij2_E1c)>, acessado em 7 de julho de 2021.

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5gK4pmp2RTo&t=465s>>, acessado em 7 de julho de 2021.

<sup>38</sup> A Associação Grãos de Luz e Griô é um ponto de cultura, associação comunitária e uma rede de famílias e comunidades, que nasceu em 1995 e que foi fundada juridicamente em 2001. Busca a realização dos direitos à educação, arte, cultura e desenvolvimento sustentável em comunidades tradicionais, rurais e da periferia da Chapada Diamantina e do Brasil. <<http://graosdeluzegrio.org.br/apresentacao/>>, acessado em 6 de julho de 2021.

políticas públicas para o setor<sup>39</sup>, o direcionamento se voltou ao espaço da rede mundial de computadores e da itinerância na região. Vale destacar também que algumas produções audiovisuais já existiam antes mesmo da criação da TiVi Griô, desenvolvidas nas propostas da Pedagogia Griô. Ao mesmo tempo, os filmes foram inseridos nas atividades da TiVi Griô a partir de suas propostas educacionais.

Apesar da impossibilidade de utilização do meio televisivo convencional, a experiência apresenta nitidez sobre uma preocupação maior com as mediações que com os artefatos tecnológicos. Ou seja, o olhar sobre como as pessoas vão perceber e interagir com esse processo, ao invés de uma prioridade maior na busca de possibilidades de apropriação de dispositivos e meios tecnológicos de difusão de conteúdos audiovisuais.

A TiVi Griô tem o objetivo de ser itinerante e caminhante como os griôs, de abrir portas e colocar todos na roda da sabedoria, de promover encontros e tecer redes comunitárias e democráticas de participação, onde cada um se expressa a partir de sua identidade e ancestralidade local se vinculando à cultura da diversidade<sup>40</sup>.

Abre-se, portanto, uma relação de constituição com a tradição oral, a vivência local e os saberes e experiências tradicionais da região, sobretudo de comunidades quilombolas. Ou seja, vai além de uma perspectiva de “adereço” ou de subalternidade da expressão da voz e do corpo. Assim, além de relatos diretos nas produções, há uma valorização às expressões populares, como o cantar, recitar, dançar e louvar.

Algumas produções trazem a proposta de uma oralidade com a sua potencialidade de ritmo, cadência e entonação típicos da sua materialidade e expressividade da voz. Ou seja, um tipo de produção de conhecimento que, segundo Martín-Barbero (2021), deveria ser utilizado nas escolas como meio educativo sobre a transculturalidade de povos tradicionais. Assim, Martín-Barbero propõe uma escola que não reconheça apenas os livros e seja dependente de toda linguagem e narrativa escrita na produção do conhecimento.

A experiência da Pedagogia e da TiVi Griô pode despertar uma gama de debates e movimentos populares em diversas áreas. Alguns exemplos podem ser as propostas pedagógicas das sistematizações de experiências, os olhares humanos na

---

<sup>39</sup> Portal Jusbrasil “Modelo de financiamento de TVs comunitárias causa polêmica”, <<https://senado.jusbrasil.com.br/noticias/112114350/modelo-de-financiamento-de-tvs-comunitarias-causa-polemica>>, acessado em 6 de julho de 2021.

<sup>40</sup> Trecho da descrição da TiVi Griô na página da Associação Comunitária Grãos de Luz e Griô: <<http://graosdeluzegrio.org.br/tivi-griô-2/>>, acessado em 06 de julho de 2021.

comunicação; as relações sobre terra e território; além da busca de novas narrativas para esperar um “mundo desejado”.

Nos últimos anos, assistimos um progressivo colapso social causado pelas ondas de desinformação e impactos da hiperconectividade, que ameaçam justamente as perspectivas de direito à comunicação, em uma complexidade mais ampla que os julgamentos sobre “verdade ou mentiras” (INTERVOZES, 2019). Considerar a contextualização de comunicação e educação sugere repensar nossos caminhos nas relações com as TICs e a rede mundial de computadores, tendo em mente as possibilidades das tecnologias e das redes para garantia de direitos ou das formas de pronunciar o mundo e suas diversas histórias.

O caminho proposto pela TiVi Griô contrasta com o cenário de uma “inundação de informações”, como afirmado por Boaventura de Sousa Santos, em que essa metáfora representa uma condição vigente de apropriação informacional que dificulta encontrarmos as chamadas “informações potáveis”<sup>41</sup>. O sociólogo português abordou essa concepção para defender as “informações úteis” para o conhecimento, que entendemos também no contexto de uma epistemologia necessária para romper opressões de cunho capitalistas, racistas e patriarcais.

Em meio a este cenário, a produção educacional da TiVi Griô assume processos de produção de conteúdo acolhendo também processos intersubjetivos, através da Pedagogia Griô. A representatividade de grupos e comunidades na produção partilhada de conhecimentos também chama a atenção, quando as etapas de encantamento, vivências e diálogos levam em consideração saberes diversos, deixando em primeiro plano, em suas propostas, as questões de identidades, ancestralidades, direito à vida e ao bem-viver.

A experiência talvez não deva ser vista apenas na perspectiva de picos de audiência, longo alcance de propagação ou esmero técnico, apesar de ter potenciais para isso. Mas nas lentes que enxergam as pequenas (importantes e necessárias) esperanças, de potencial para fazer fissuras no muro da colonialidade-modernidade, além do não silenciar e semear esperanças. Além disso, de buscar um pronunciamento do mundo com ação e reflexão, em que as experiências da oralidade ganham uma dimensão de troca constante, entre projeções e conversações.

---

<sup>41</sup> Durante aula-espetáculo intitulada “Reinventar a democracia a partir dos conhecimentos nascidos nas lutas”, ministrada por Boaventura de Sousa Santos, durante o “Seminário Internacional Superar violências, construir alternativas, escrever um novo mundo”, no dia 11/12/2019, em Caruaru (PE).

A proposta da TiVi Griô deixa nítida a importância de esperar sem deixar que outras pessoas contem nossas próprias histórias. Haddad (2021), ao abordar a perspectiva freiriana no verbo esperar nas lutas atuais pelo reconhecimento dos saberes das populações oprimidas afirma a importância de um fluxo de histórias pessoais e coletivas em disputa.

O ser humano tem em suas mãos a vocação de construir o seu caminho, de fazer a sua história e, ao fazê-la, fazer a história da sociedade. Mas no caminho de construir a sua própria história é também influenciado pela história dos outros e da sociedade em que vive. Esse processo de mão dupla o leva a tomar consciência das razões do seu caminhar, ao mesmo tempo que sonha com o futuro. (HADDAD, p. 23, 2021)

Entendemos que esse processo para construir a própria história é amplo e necessita de consciência e afetos, além de ser processual. Por isso, a importância de reforçar uma comunicação com as pessoas presentes para contarem e recontarem suas histórias, com respeito ao tempo de construir e partilhar, com representatividades e participações. Podemos entender também neste processo que contar a própria história depende de um aprender e reaprender contínuo, em muitos tempos e lugares, e que, portanto, os processos de comunicação e de educação não devem ser vistos de forma meramente instrumental.

Para referenciar o esperar freiriano, Haddad (2021) destaca a importância de a sociedade permanecer sonhando, mas não ficar esperando que esses sonhos ocorram ao acaso. É fazer com que esse sonho se realize, a partir das experiências concretas das pessoas (que entendemos que precisam ser valorizadas e narradas) e encontrando os chamados “inéditos viáveis” entre as lutas, que também passam pelos fluxos de apropriação de histórias.

Ao também revisitar os postulados freirianos, Martín-Barbero (2021) destaca uma urgência do que considera a necessidade de uma “reeducação em humanidade”, outro tipo de aprendizagem que permita decifrar junto ao mapa do genoma nossa utopia de coletividade. O semiólogo espanhol-colombiano também propõe uma melhor apropriação das TICs nos espaços de educação, como forma de acompanhar as reconfigurações contemporâneas do saber e do narrar. O descentramento do saber sugere a consideração de muitos conhecimentos socialmente válidos que circulam e se constituem para além das páginas dos livros.

Na proposta da TiVi Griô também chama a atenção a configuração dos saberes de tradição oral na dispersão do descentramento do saber na realidade vivenciada,

em que se propõe uma conversação de linguagens entre os diversos espaços do conhecimento, como uma forma de quebrar uma hierarquização da escrita como fonte primordial do “patrimônio genuíno dos saberes”.

Por isso, como apontado em 1983 por Paulo Freire, por exemplo, durante entrevista (FREIRE; GUIMARÃES, 1983), a discussão sobre computadores em sala de aula (que podemos atualizar para tecnologias no aprendizado) não deve ser meramente tecnológica, e sim política. O pedagogo recifense já questionava os interesses de quem programava as máquinas e a quem estaria à serviço. Ou seja, o problema não são os chips e bits, mas suas configurações e apropriações, que podem (ou não) servir a uma proposta de educação bancária.

A construção das narrativas da TiVi Griô é essencialmente constituída para um desenvolvimento presencial, como dito anteriormente, através da Pedagogia Griô. Porém, existe também a ocupação do espaço cibernético como uma extensão da propagação de seus materiais audiovisuais, com a possibilidade de uma maior ressonância na internet.

### **Considerações éticas**

Os contatos com as experiências desenvolvidas pela Pedagogia Griô marcaram, pessoalmente, não apenas a potência da “teoria”, mas os valores de uma intersubjetividade capaz de, como afirma Pacheco (2006, 2015, 2021), criar os rituais de “vínculo e aprendizagem”, que estão ligados a “ancestralidades e comunidades em um processo encantado de humanidade”.

Essa busca de uma inversão epistemológica, que reconsidere as prioridades para as tradições das oralidades deve ser assumida como movimento contrário ao monopolismo de saberes e de informações de uma modernidade que mutila as formas de vida presentes em cosmologias de povos de origem não-eurocêntrica. Idealizo essa escrita como um sopro de vento terral que sente furacões nas áreas da educação e da comunicação, mas, ao mesmo tempo, se embrenha no sentido contrário - do mar - porque sabe e sente que pode se juntar a uma imensidão de bons ventos que sopraram, sopram e continuarão soprando também nesta direção contra hegemônica, transformadora e decolonial.

O contato com a Pedagogia Griô foi fundamental também para analisar o desenvolvimento de uma perspectiva decolonial que pode ser vista na importância

das narrativas para os diversos sentidos de pluralidade e diversidade dos povos. Um processo pedagógico que abre leques de histórias a partir de novas informações e conhecimentos, que podem se expressar de diversas formas e uma delas é pela mediação das TICs na rede mundial de computadores.

Assumo esta dissertação como um papel ético e político de se afirmar a interrelação entre a Pedagogia Griô e a TiVi Griô como experiências e movimentos dedicados ao necessário reconhecimento horizontal de saberes e fazeres dos diversos povos ameríndios ou de origem africana que habitam o território do continente americano, e em especial o brasileiro. Ao mesmo tempo, parte-se da compreensão de um processo dinâmico em que muitas histórias foram - e continuam sendo - recriadas entre quem pisou - e quem está pisando - as terras de um país com intenso processo de hierarquizações e de poderes secularizados decorrentes de sua colonização.

A partir das conceituações da Pedagogia Griô, esta dissertação também busca referenciar esses diversos saberes não reconhecidos pela perspectiva da colonialidade-modernidade com um papel tanto acadêmico quanto político. Portanto, o trabalho propõe a referenciação de saberes da tradição oral feita pela Pedagogia Griô, como forma de alinharmos uma corrente de identificação e valorização de saberes entre vozes ancestrais e memórias vivas. Essa referência traz, especificamente, o registro de uma rede de saberes e fazeres da tradição oral partilhados, apresentando uma linha de transmissão de cada território, povo, comunidade e mestres e mestras desses locais. (PACHECO, 2021).

Durante o processo foram estabelecidos acordo éticos formais e informais para o desenvolvimento do estudo. Enquanto acordos informais, antes da primeira linha ser escrita, dialoguei com o Grãos de Luz e Griô na proposta de se estudar a TiVi Griô e realizei uma sessão de conversa com os jovens para apresentar a iniciativa e tirar dúvidas sobre o processo. Enquanto acordo formal, foi apresentada um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que segue no apêndice da dissertação.

## **1. Entre informações, conhecimentos, identidades e memórias: uma caminhada até a Pedagogia Griô**

Além das teorias “formalizadas” em instituições “formais”, é importante se destacar também a correlação de saberes e fazeres manifestados em diversas vivências e ritualizações, expressadas a exemplo de contações de histórias, cantigas, brincadeiras, lendas, ditos populares, ofícios tradicionais, entre outros processos de elaboração do conhecimento que têm a oralidade como referência de suas bibliotecas vivas. Tais expressões e manifestações estão presentes nos processos metodológicos da Pedagogia Griô – e, portanto, da TiVi Griô – em consonância com a educação formal, como uma proposta de semear uma transformação nas instituições de ensino e demais espaços de construção e compartilhamento de conhecimentos.

Há uma aproximação entre a proposta de revisão epistemológica apontada por Pacheco (2006, 2015, 2021) com as encantarias da chamada epistemologia da macumba, de Simas e Rufino (2018), como caminhos importantes para se pronunciar a diversidade das brasilidades, em contraposição ao conceito de “Brasil”, enquanto projeto de uma colonialidade de “mortes”, seja de extermínios do corpo físico ou de desencantamentos. Para os autores, os terreiros são espaços de aprendizagem plena, de um encantamento de palavras e poéticas que vão para além da espiritualidade, mas que, por outro lado, sofrem uma negação e perseguição de cunho racista, dentro de um condicionamento de hierarquização de espaços no projeto de colonialidade-modernidade. Os autores afirmam que a concepção de brasilidades agrega uma diversidade comum entre povos que habitam o território nacional a partir de suas origens ameríndias ou dos despedaçamentos e invenções após a diáspora dos povos do continente africano para o americano.

Boaventura de Souza Santos (2019) afirma que a “política dominante” de nossa sociedade se torna epistemológica. Portanto, uma reinvenção do mundo exige necessariamente uma transformação epistemológica, como uma reinterpretação permanente do mundo como uma tarefa coletiva. Assim, o sociólogo português destaca que não seria necessário “inventar uma nova teoria da revolução, mas revolucionar a teoria”. Assim, Santos (2019) sugere que já existem caminhos para uma transformação do mundo contra os eixos capitalistas, coloniais e patriarcais, o

que faltaria, portanto, seria a necessária reconfiguração da nossa ótica. Assim, podemos deduzir, como exemplo, que nossas brasilidades são condições de resistência e resiliência secular e, talvez, um projeto de esperança que dialogaria com uma Epistemologia do Sul.

Por isso, Pacheco (2021) propõe essa revisão epistemológica da cultura e da educação, desenvolvendo processos que priorizem a “identidade, ancestralidade, direito à vida e bem viver” em uma perspectiva comunitária, dentro dos aportes da educação popular. Ao assumir uma proposta contra-hegemônica, a Pedagogia Griô defende um processo de produção e compartilhamento de conhecimentos que sejam criados a partir dos saberes de mestras e mestres de comunidades tradicionais. Esses processos estão inseridos no que Brandão e Assumpção (2019) consideram como “Culturas Rebeldes”, em que não seria apenas em uma sociedade transformada que se criaria uma nova cultura, mas das próprias comunidades consolidarem seus saberes com os aportes da educação popular.

A possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular. A possibilidade (a utopia? o projeto histórico realizável?) de que, por efeito também da acumulação de um poder de classe, por meio da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular, venha a realizar-se uma transformação da ordem social, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p.32).

Pacheco (2006, 2015, 2021) parte também de questionamentos sobre a incidência de currículos educacionais e vivências culturais baseadas em manipulações e tendências classistas, racistas, autoritárias e fundamentalistas. Quer dizer, de uma lógica de produção do conhecimento que atropela as raízes e referências de saberes das comunidades de origem não eurocêntrica. Assim, dialogando com o que Simas e Rufino (2018) chamam de manutenção do projeto colonial de desencantamento, ou como Santos (2019) definiria como uma “ocupação da epistemologia”.

A Pedagogia Griô questiona “uma educação que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento” (PACHECO, 2015, p. 41), em que os projetos de educação incorporam e reproduzem a própria opressão institucional da qual fizeram parte anteriormente. Assim, há uma afirmação da importância de se pronunciar o

mundo a partir de suas histórias de vida e de ancestralidades para outras áreas e questões, e não o inverso.

Para a Pedagogia Griô, o fio da meada é a história de vida de cada um, tecido com a de seu povo e nação integrada ao mundo, este é o único fio que podemos reatar. Então, retornemos à angústia no diálogo com a velha trabalhadora ancestral, que também poderia ser uma criança numa escola de comunidade tradicional. Ensina-se, desde cedo, a negar que é negra, de terreiro indígena, de comunidade rural, cigana, autora. Ensina-se, desde cedo, a negar sua própria corporeidade. São diversas negações incorporadas, que refletem erros epistemológicos transversais entre cultura e educação, fazendo a criança, ou o estudante em geral, se perder da descoberta encantadora dos saberes e fazeres trilhados por sua avó em sua comunidade. Os erros, contraditoriamente, provocam sentimentos de angústia, que podem ser a alavanca da cura, quando a Pedagogia Griô facilita a transformação do lugar cultural que se ocupa no diálogo entre a tradição oral e a tradição escrita. E se trilha as emoções do caminho da expressão da identidade e do vínculo com a ancestralidade. (PACHECO, 2015, p. 41-42).

Na ação metodológica da aplicação da Pedagogia Griô, as histórias de vidas e ancestralidades adentram uma dinâmica didática, em que são desenvolvidos rituais de vínculo e aprendizagem, aberto a formas de saberes não reconhecidos em espaços formais da academia, enraizados na diversidade cultural. Ao propor que a ação metodológica deve ter como centralidade e partir da diversidade de “identidades, ancestralidades, direito à vida e bem viver” a outros conteúdos possíveis (e não o inverso), Pacheco (2021) pode sugerir um caminho inverso à “pedagogização das culturas”, apontado por Tavares e Mesquita (2019) como uma condição de enfraquecimento das forças essenciais que são potentes para provocar fissuras nos fundamentos da racionalidade técnica-científica hegemônica.

Essa priorização conceitual de vida cultural e biológica na aplicação da Pedagogia Griô demarca que os processos metodológicos desenvolvidos estão abertos a um ciclo coletivo de produção partilhada do conhecimento, antecedida de etapas de encantamentos, vivências e diálogos. Dessa forma, o processo de produção de conhecimento sistematizado coletivamente adentra um “caminho espiral”, servindo como referência para novos processos pedagógicos, como uma costura permanente de conhecimentos sistematizados pelas comunidades em uma teia de saberes. A ideia segue o caminho inverso ao da perspectiva da escola como “centro sistematizador de conhecimentos”, como apontado pelas críticas de Tavares e Mesquita (2019).

Nessa perspectiva, o tecer conhecimentos impulsionado pela aplicação da Pedagogia Griô, enquanto ação metodológica, pode se deslocar entre diversas áreas e linguagens, sem uma previsibilidade de controle institucional. Há uma interlocução

que envolve os saberes de mestres e mestras das tradições das oralidades com a escola e as comunidades, com os fluxos de saberes ancestrais e ciências formais. Essa infinitude faz parte de uma educação popular que “não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber *compartido* cria a experiência do poder *compartilhado*” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO; 2009, p.35).

O ciclo vivencial-metodológico da Pedagogia Griô envolve, de acordo com Lazâneo (2017), os pilares de consciência sobre identidade (com ênfase em sua ontogênese) e ancestralidade (baseada na filogênese). Desta forma, a identidade passa a ser vista em como a pessoa “é” em sua diferença, e a ancestralidade como uma dimensão de reconexão. Além disso, há uma afirmação da chamada “consciência comunitária”, como Pacheco (2021) define as propostas de ocupação epistemológica dos espaços chamados como “entre”, que são comuns às diversidades identitárias, espaciais e geracionais. Assim, a “consciência comunitária” está no espaço “entremundos” dos conhecimentos da diversidade da tradição oral.

Desta forma, a produção partilhada do conhecimento na Pedagogia Griô funciona como uma comunicação de múltiplos sentidos em um habitar de diálogos, em que o ponto de partida pode ser, ao mesmo tempo, o ponto de chegada em “um ininterrupto processo em que os fios de uma trama de saberes plurais hão de ser sempre tecidos sob uma abertura dialógica”. Além disso, há uma proposição de lançar o saber acadêmico hegemônico como objeto de partilha horizontal em relação aos saberes de mestres e mestras griôs (LAZANEO, BATTISTELLA, BAIRON; 2015, p. 255).

As formas de sistematizar essa produção partilhada de conhecimentos são diversas, tendo como exemplos as aulas-espetáculo, atos nas ruas, feiras, textos coletivos, poesias, jogos cooperativos, clipe musical, vídeos, livros, varais, jornais, jogos, trilhas etc. É neste momento também que podem se encaixar as produções da TiVi Griô, enquanto equipamento audiovisual que pode funcionar como etapa de produção partilhada de conhecimentos da Pedagogia Griô. Apesar de uma “vida própria” para desenvolver atividades educacionais, a TiVi Griô não pode ser pensada sem a sua semente pedagógica de origem.

Assim, podemos ressaltar diferentes pontos de vista mantidos pela TiVi Griô a partir de sua genética de princípios e valores da Pedagogia Griô. Há intersecções que não necessariamente podem ser “concretas” enquanto propostas, mas identificamos

dois fluxos possíveis de movimentações como: a) possibilidade de ser parte de uma aplicação da Pedagogia Griô; b) possibilidade da própria TiVi propor produções que utilizem a ação metodológica da Pedagogia Griô para elaboração de conteúdo. Quer dizer, vale destacar que a Pedagogia Griô se revela presente na experiência audiovisual nos processos de elaboração dos conteúdos e nas narrativas produzidas, como uma mão dupla entre beber da Pedagogia Griô e alimentar a Pedagogia Griô.

### **1.1 Caminhos da Pedagogia Griô entre conhecimentos e informações**

Para Boto (2020), os ideais da escola republicana surgidos no século XVI, fracassaram na proposta de serem pautados pelo mérito, e não mais pela perspectiva da condição social de origem. Esse modelo de educação liberal recebe críticas tanto de setores reacionários quanto progressistas, ao se questionar uma condição de mérito individual ou uma reprodução da escola burguesa, respectivamente.

É nesse contexto que o debate da crise contemporânea na educação junta o discurso sobre a privatização do ensino e o sucateamento das instituições públicas com as heranças dos modelos escolares da escola republicana. O processo em questão deságua nas referências internacionais de uma economia da educação, forjando o tom da discussão educacional no Brasil.

A citada crise educacional pode ser vista também como um entrave para a garantia de valores de uma educação universal, gratuita, laica e de qualidade, como é socialmente referenciada<sup>42</sup>. Assim, dentro de uma concepção de valorização das chamadas “competências e habilidades”, como uma exigência da globalização, “à escola caberá formar, não mais o cidadão ou o trabalhador disciplinado, mas o sujeito flexível, capaz de se adaptar às mudanças que os tempos exigem” (BOTO, 2020, p. 12).

Essa exigência dos “novos tempos” parece abraçar os postulados de uma crise de identidade da chamada “modernidade tardia” em que Hall (2006) aponta um duplo descentramento das pessoas, entre si mesmo e das instituições. Entre as crises na educação e na concepção de identidade, o que se demonstra sólido nas reflexões é uma engrenagem de “necessidade externas” aos anseios e histórias das pessoas que

---

<sup>42</sup> O portal *Deutsch Welle Brasil* abordou essa referência de educação no texto “Há 50 anos, morria o maior idealizador da escola pública”, como um exemplo da escola idealizada no país. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-50-anos-morria-o-maior-idealizador-da-escola-p%C3%BAblica-brasileira/a-56834092>>, acessado em: 23 de março de 2022.

participam desses processos educacionais, atendendo mais uma acepção de escola contemporânea regulada por interesses e poderes globais, no viés de setores da economia e da política hegemônicas.

Na proposta da Pedagogia Griô, há a busca de sentido coletivo e comunitário no processo educativo, em que a concepção de identidade coletiva é colocada na roda da sequência de encantamento, vivência, diálogo e produção partilhada. Ao beber de saberes das oralidades, a aplicação da ação metodológica da Pedagogia Griô bebe também das ciências formais, tendo como principais referências a Educação Biocêntrica (com os aportes de Rolando Toro e Ruth Cavalcante), a Educação Dialógica (de Paulo Freire) e a Educação para relações étnico-raciais (de Vanda Machado).

Nesse processo de uma pedagogia que leva em conta corpo, dialogicidade e antirracismo, além dos saberes oriundos das oralidades, há uma definição relacional para o conceito de “identidade coletiva”, evitando-se, portanto, uma concepção nacionalista e modernizante ao conceito. Na integração de mito, arte, ciência, história de vida e saberes tradicionais das comunidades, os grupos identitários que participam dos processos pedagógicos são conceituados a partir de aspectos como histórias de vida e ancestralidade. (PACHECO; 2006, 2021).

A Pedagogia Griô considera como grupos identitários, aqueles formados por pessoas que possuem pautas políticas comuns nas suas lutas pelo direito à vida e o bem viver, vinculadas afetivamente e culturalmente, que partilham sentimentos de pertencimento e que se identificam por histórias de vida e ancestralidades próprias do seu lugar social. Os grupos identitários se organizam por idades, etnia, raça, gênero, orientação sexual, povos e territórios, classe social, diversidade de corpos e portadores de deficiências. (PACHECO, 2021, p. 2).

Dessa forma, na Pedagogia Griô, não se buscam capacidade individuais para se moldar aos interesses dos poderes globais e das políticas hegemônicas, mas partilha-se reconhecimentos de identidades coletivas, capazes de reafirmar consciências individuais, ancestrais e comunitárias para se refletir e agir contra as opressões do ontem e do hoje. Assim, a aplicação metodológica da Pedagogia Griô pode priorizar um tema em questão, mas a construção coletiva e a sistematização de conhecimentos são formuladas coletivamente em todo o processo, ao contrário de um currículo escolar previsível e controlador de quem está em sala de aula. Para tanto,

na aplicação metodológica, são desenvolvidas etapas pedagógicas de expressões do corpo, da fala, da escrita, das memórias e das diversas formas de subjetividades.

A partir de Bondía (2002) também podemos entender uma crítica que propõe um caminho inverso às imposições de poderes globais e políticas hegemônicas dentro das escolas, que desconsideram uma condição humanizada e protagonista nos processos educativos. O educador espanhol defende uma essência mais plena de necessidades internas, individuais e coletivas aos contextos das experiências. Nesse processo, deve-se ter nitidez sobre a importância de se superar uma escola que carrega uma “chuva de informações” (desconectadas da experiência e do protagonismo) por uma valorização do conhecimento, respeitando-se tempos menos acelerados e os sentidos das palavras entre ações e reflexões.



**Figura 06:** Vivência da Pedagogia Griô, com a construção do conhecimento a partir de conversações com a experiência em casa de farinha da comunidade do Remanso, em Lençóis (BA). Fonte: Fanpage da TiVi Griô no Facebook.

Por isso, na relação entre experiência e conhecimento, há uma reivindicação da perspectiva pessoal no processo, ao contrário da “flexibilidade para habilidades e competências” oriundas de exigências da escola liberal fora dos olhares pessoais e comunitários. Portanto, na construção do conhecimento, “a experiência é o que nos

passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Quer dizer, devemos estar ativamente no mundo e não apenas deixar o mundo nos carregar.

Tais elementos apontados por Bondía podem ser analisados a partir do conceito de “vínculo e aprendizagem” da Pedagogia Griô (PACHECO; 2006, 2015, 2021), em que a construção do conhecimento deve ser vista como algo vinculado ao nosso protagonismo e experiência. Podemos inclusive imaginar a crítica de Bondía como um “desvinculamento” no processo de aprendizagem. Para Pacheco, na conceituação da Pedagogia Griô, podemos identificar diferentes perspectivas da relação indissociável entre vínculo e aprendizagem, a exemplo dos rituais que iniciam e sustentam os processos pedagógicos, como as histórias de vida, cantigas, defumações, reverências ancestrais, entre outras vivências. Há também uma perspectiva de “longo prazo”, como uma caminhada existencial do Griô Aprendiz<sup>43</sup>, criando vínculos com mestres e mestras e com os povos, comunidades e grupos de tradição oral. Ou seja, conquistando respeito e intimidade mútua para que se possa construir conhecimentos. Assim, voltamos a destacar as relações de vínculo e aprendizagem, também como um aprofundamento de uma educação existencial e baseada nas experiências.

Refletir um modelo de educação liberal em crise e que, ao mesmo tempo, atropela as experiências e protagonismos nas salas de aula, coloca em perspectiva de contraposição às propostas de uma Pedagogia Griô que propõe “identidades, ancestralidades, direito à vida e bem viver” (PACHECO, 2021) como centralidade dos processos de produção do conhecimento. A “flexibilidade” apontada por Boto sugere uma condição contrária às diversidades de identidades coletivas, em que talvez uma padronização de ideais atropela ancestralidades e os aspectos de “necessidades externas”, baseadas na perspectiva capitalista, ameacem o direito à vida ou bem viver, a exemplo de se preparar para o “desempenho”, “individualidade” e “competitividade” de uma escola convencional liberal.

---

<sup>43</sup> De acordo com Pacheco, o Griô Aprendiz é um “conceito criado pela Pedagogia Griô para construir um lugar social fundamental na facilitação da interação entre a escola e a comunidade; entre a diversidade de corpos e grupos étnico-raciais, de gêneros, territórios e idades; e entre tradição e contemporaneidade. Seu papel é mediar saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a expressão da identidade, vínculo com a ancestralidade e celebração do direito à vida de estudantes e toda a comunidade escolar” (PACHECO, 2021, p. 1).

Nesse aspecto, vale também lembrar os contrapontos sobre os modelos de educação bancária apontados por Freire (1996). Há uma crítica aos ideais de uma padronização do saber, em que os “detentores do saber” (educadores) depositam conhecimentos em “vasilhas” (educandos). Portanto, o olhar freiriano defende uma concepção para os educandos que seja mais ativa e livre de construção do conhecimento. Nesse aspecto, Freire novamente destaca o desenvolvimento de narrativas monopolizadoras e estáticas como um problema para as salas de aula ou qualquer outro ambiente de educação. Assim, o processo educativo não pode ser uma “dissertação” para encher “vasilhas”, como uma perspectiva inversa do caminho dialógico.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1996, p. 33).

Para Bondía (2002), há uma luta pelas palavras quando se pensa a educação através da experiência e do sentido. O educador espanhol afirma que pensamos pelas palavras e, portanto, vale destacar o sentido das palavras como mais que “palavrórios”, escritas ou frequências sonoras. Assim, somos e vivemos palavras. O que nos acontece vai além de “raciocinar”, “calcular” e “argumentar”, mas de dar sentido ao que somos. Assim como Freire, o sentido ou sem-sentido é algo que tem a ver necessariamente com as palavras.

Dessa forma, é possível visualizar, por Bondía e por Freire, uma perspectiva dialógica, em que, assim, sejam incluídos os conhecimentos e anseios de quem está na condição de educando (sendo, portanto, educando-educador) para uma educação transformadora da realidade. Ao contrário, na educação liberal há “flexibilidade” não como abertura aos conhecimentos, mas como controle a uma “ordem vigente” do saber.

Assim, dentro de um cenário de “padronização do conhecimento”, o olhar para o sentido de priorização de saberes diversos – entre particularidades, valores, frustrações e desejos - pode ficar embaçado quando se pensa exclusivamente a partir

de vidas adaptadas aos “dados”, “estatísticas” e “estimativas” a cada matrícula em instituição de ensino. Essa concepção pode constituir um sistema de ensino, em instituições públicas ou privadas, que seja mutiladoras de processos ativos e criativos e, portanto, incapazes de transformar o mundo.

Por outro lado, ao propor um encantamento nos processos educativos, a Pedagogia Griô postula uma aproximação psicopedagógica entre história e ancestralidade, construindo uma realidade que reflete personagens da alma humana, através de imagens e símbolos de um lugar mítico-social e político (PACHECO, 2021). Dessa forma, a Pedagogia Griô atua na revisão de currículos das escolas públicas no entorno do município de Lençóis (BA), desenvolvendo processos de construção do conhecimento baseados nas experiências individuais e coletivas e de forma ativa e horizontalizada, considerando que todas as pessoas têm histórias a contar.

Também mantendo uma perspectiva de caminhos para a construção do conhecimento dentro das “novas realidades” contemporâneas, a educadora Akiko Santos (2008) postula uma “religação de saberes”, diante dos desafios de uma escola moderna que fragmenta o conhecimento. Assim, na visão da educadora, a sala de aula é composta por várias “caixas” de assuntos, com especializações, e sem fluxos entre outras formas de saberes que não sejam disciplinares. Dessa forma, há uma sugestão de resgatar o “elo perdido” na educação através da complexidade e transdisciplinaridade, como caminhos para superação de uma crise de sentido no modelo educacional.

Além disso, parte da crise apresentada por Akiko Santos surge de um descompasso entre uma globalidade com seus vários fluxos informacionais e alguns paradigmas estagnados que são utilizados em sala de aula. Como se a metáfora freiriana das “vasilhas” estivessem cada vez mais esborrando informações que deveriam ser memorizadas, sem espaço para uma construção a partir de novas realidades e sentido. Ou ainda, como se faltasse uma sedimentação da experiência, como apontada por Bondía, ampliando uma crise de sentido no modelo educacional.

Nesse quadro frenético de crise na educação, “a crítica à pressuposta queda dos padrões de qualidade do ensino é remetida não mais às políticas educativas, mas aos professores, que não sabem ensinar”. (BOTO, 2020, p. 12). Ou seja, cria-se um argumento que tenta blindar ainda mais os focos de mudanças no modelo de ensino, em que interpretamos uma noção externa às escolas que exigiriam que os educadores

se adaptarem ainda mais aos contextos contemporâneos de “competências e habilidades”.

Essa escola apontada por Santos (2008) possui muros de ideais, sendo alheia às diversas movimentações que fazem parte da vida dos educandos e educadores. É nessa estrutura educacional que Santos afirma que a atual estrutura educacional tem levado a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento. Assim, muitas vezes surge a pergunta: “por que tenho que aprender isso?”

A pergunta sugere outras perguntas e relações possíveis, cabendo também para educadores. Quem questiona esse modelo na prática e no conceito pode, talvez, sentir os impactos de uma imposição de “ser flexível às mudanças” da ordem liberal; a falta da experiência e sentido em sala de aula; a falta de espaço para a liberdade na construção do conhecimento ou mesmo uma “avalanche de informações” difícil de se juntar e relacionar com as próprias vivências, histórias, sonhos e desejos.

Esse contexto de globalidade, com a questão de experiências passadas e de construção de futuros, está também em discussão sobre os desafios das tecnologias da informação nas nossas vidas e suas conexões em redes. Para Zuboff (2018), o chamado “capitalismo de vigilância” procura prever e modificar o comportamento humano como meio de produzir receitas e controle de mercado. Tal aspecto aprofunda uma perspectiva de escola voltada às competências e habilidades como exigência de “adaptações aos novos tempos”, em que ao invés de se valorizar uma autonomia das pessoas nas relações entre experiências e conhecimentos, se busca uma previsibilidade de comportamentos como forma de estratégias de mercado, controle governamental e demais usos de dados que estão além do conhecimento da população.

Ao mesmo tempo, essa configuração atual da informação e da comunicação também pode ser vista a partir das mudanças culturais advindas da revolução tecnológica, que, para Martín-Barbero (2003), surgem, para além dos dispositivos midiáticos, como espaço de mediações globais e locais de disputas hegemônicas. Nessa perspectiva também podemos entender um jogo de interesses políticos e econômicos em que dominar e ter acesso às tecnologias não significa, necessariamente, buscar “verdades plenas” e neutralidades na produção informativa.

A partir disso, compreendemos uma complexidade de fluxos e interesses em disputa na comunicação massiva, influenciando diretamente nas agendas sociais. Ao

mesmo tempo, há, historicamente, uma perspectiva de “dupla face” das mediações comunicacionais, entre “veneno e remédio”, que serve desde essências de manipulações alienantes a protagonismos comunitários e populares. A partir do conceito de “indústria da consciência”, Enzensberger (2003), defende um potencial de mobilização direta das mídias quando utilizadas de forma consciente e subversiva. Para tanto, o filósofo marxista ressalta que apenas “grupos ativos e coerentes” podem impor às mídias suas formas de agir. Essa mesma proposta aparece nos postulados da “tecnorresistência”, apontada por Parra (2018), como uma parte da população que luta para tornar visíveis os problemas do capitalismo de vigilância que muitas vezes não são perceptíveis para a maioria da população.

Essa “perda de controle” diante das mídias é apontada também por Bondía (2002) em processos educativos alheios às avalanches de informações substituindo a priorização do conhecimento (associado à defesa da experiência e do sentido). Neste aspecto, Bondía aponta quatro situações que ameaçam “o saber da experiência”: 1) o excesso de informações; 2) excesso de opinião; 3) falta de tempo.; 4) excesso de trabalho.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Os apontamentos críticos de Bondía vão de encontro justamente com as propostas de intersubjetividades de um pensamento decolonial defendidas por Walsh, na condição de “*estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial*” (2017, p. 16). Portanto, uma educação transformadora e um pensamento decolonial reivindicam novas configurações em espaços de construção do conhecimento.

É possível interpretar esse “sufoco de informações” postulado por Bondía, como algo também relacionado ao tempo de produzir e consumir informações, em que a quantidade de dados se mistura também com a redução dos tempos de mediações midiáticas. Na linha de produção convencional de influenciadores digitais ou conteúdos jornalísticos, por exemplo, há uma predominância de celeridade nas

elaborações e consumo das narrativas de fatos instantâneos, efêmeros para atingir o maior índice possível de audiência.

A perspectiva de liberdade de expressão, neste caso, poderia ser vista, contraditoriamente, emperrada por uma predominância do tempo ágil e um distanciamento da diversidade de identidades coletivas, vivências comunitárias e ancestralidades. Em outras palavras, a “inundação de informações”<sup>44</sup> embaça os caminhos da pluralidade e reduz o tempo necessário para se construir narrativas de forma mais horizontal, com mais pessoas e comunidades presentes.

O próprio Boaventura ressalta que a “inundação de informações” faz parte de uma arquitetura de poder na sociedade, sendo, portanto, a terceira e nova forma de extrativismo na humanidade; partindo da sequência: 1) dos recursos naturais; 2) dos seres humanos, com a prática do trabalho escravo; 3) da internet, com a vigilância em rede. Com isso, Boaventura alerta sobre as ameaças de uma possível concepção da informação substituindo o conhecimento e, portanto, impossibilitando cada vez uma articulação de ideias e de luta popular contra os poderes hegemônicos.

Já para Castells (2018), além das disputas de poder em jogo com uma sociedade de vigilância em redes, há fenômenos em comum de crises de representatividade das instituições pelo mundo que estão diretamente associadas com a economia informacional contemporânea. Além de se colocar a informação em uma perspectiva que, assim como afirma Boaventura, pode ser analisada como uma “nova etapa de mineração” na humanidade, há um esgotamento do modelo de democracia liberal de uma passagem da ideia de estado-nação para estados-rede, em que as decisões são tomadas cada vez mais distantes da concepção de cidadania e de retirada de direitos sociais e conquistas populares.

Assim, de uma perspectiva de tecnorresistência, Parra (2018) questiona as formas possíveis de resistência e ação criativa diante de uma sociedade de controle, colocando em debate a viabilidade de uma resistência através das mesmas tecnologias que constituem esse controle. Os postulados deixam nítido que ainda não existe uma “receita pronta” para os anseios de tecnoativistas e qualquer pessoa que defenda uma sociedade em rede mais aberta, plural, diversa e transparente. Ao

---

<sup>44</sup> Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos, durante aula-espetáculo intitulada “Reinventar a democracia a partir dos conhecimentos nascidos nas lutas”, durante o “Seminário Internacional Superar violências, construir alternativas, escrever um novo mundo”, no dia 11/12/2019, em Caruaru (PE).

mesmo tempo, diversas proposições políticas e estratégias e táticas comunicacionais permanecem sendo desenvolvidas.

Por isso, criptoativistas denunciam um cenário em que a privacidade, a liberdade de pensamento e expressão se encontram ameaçadas no atual contexto de crescente mediação cibernética. É nesse contexto, por exemplo, que no Brasil, em 2018, o então candidato à presidência da República Jair Bolsonaro venceu as eleições ao atacar as instituições e difundir discurso de ódio<sup>45</sup>. Para Castells (2018), muitas vezes as pessoas procuram os meios de comunicação não para se informar, mas na postura de afronta, apenas arquitetar sua própria opinião, mesmo que não exista tanto sentido de coerência nos fatos.

Esse fenômeno agressivo entre as pessoas e as mídias pode ser associado também ao aspecto das “operações psicológicas” das chamadas Guerras Híbridas (KORYBKO, 2018), em que uma nação imperialista desenvolve estudos sistemáticos e ações programadas para destruir outros países através de crises políticas. Assim, as informações midiáticas são uma das peças-chave utilizadas estrategicamente como se fossem as velhas armas letais que desestabilizaram governos. Nesse novo perfil, o custo-benefício é vantajoso para este objetivo imperialista. Em outras palavras, a vigilância no uso de informações *online* serve aos interesses de manutenção do *establishment* nos planos interno e externo. Ou seja, é também uma das formas de se manter das histórias únicas, que favorecem os mais ricos e poderosos, e de uma esterilização de novas narrativas.

Por outro lado, considerando suas produções *in loco* e nem sempre *online*, a TiVi Griô aparenta lógicas e tempos singulares em seus conteúdos – não necessariamente livres dos impactos e desafios de uma perspectiva de tecnorresistência. A partir dos processos da Pedagogia Griô há um estímulo a pluralizar possibilidades de narrativas e abordagens no entorno da Chapada Diamantina.

No vídeo “Um dia de Lavadeira”<sup>46</sup>, por exemplo, ao se apresentar a rotina de mulheres ao longo de gerações, há também uma contextualização sobre os cantos

---

<sup>45</sup> A entrevista intitulada “Redes sociais precisam fazer mais contra discurso de ódio”, feita com a com a jornalista Patrícia Campos Mello, foi publicada pela Deutsche Welle em 30 de julho de 2021, disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/redes-sociais-precisam-fazer-mais-contradiscorso-de-%C3%B3dio/a-58707332>>, acessado em 8 de janeiro de 2022.

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mXq6zTNYP58>>, acessado em 7 de julho de 2021.

que são entoados durante as jornadas de atividades no rio Mucugezinho. Com as palavras faladas, o destaque na tradição oral sugere inicialmente questões como coletividade no trabalho das lavadeiras e consciência no uso de artefatos do ofício, temas singulares da TíVi Griô, aparentemente menos impactada pelas “guerras de conteúdos massivos” das redes.

A potência do saber compartilhado pelas lavadeiras exige uma condição, ou um meio, em que elas mesmas possam ser protagonistas dessas narrativas. Algo como a autorrepresentação postulada por Canevacci (2013) em que essas histórias próprias podem ser contadas com naturalidade e espontaneidade no seu tempo-espaço ou ainda na tentativa do registro audiovisual que seja capaz narrar sem alterar as rotinas do que se retrata.

Um olhar estético da presença das lavadeiras seria capaz de afirmar uma produção de presença (Gumbrecht, 2010) que não se transmite necessariamente pelas palavras escritas, e sim pela ligação entre quem produz instantaneamente os acontecimentos que não se repetem, algo como o modo epifânico de presença que o sentido não seria capaz de transmitir no campo interpretativo. Ou seja, como presenças do evento em si que não cabem nos roteiros ou manuais.



**Figura 07:** Vivência da Pedagogia Griô, com a construção do conhecimento a partir de conversações com a experiência em casa de farinha da comunidade do Remanso, em Lençóis (BA). Fonte: Reprodução do filme “Um dia de lavadeira”, da TíVi Griô.

Supor a exclusividade da cultura escrita para interpretar a experiência das lavadeiras no rio Mucugezinho é se distanciar ainda mais do valor da experiência instantânea, possível apenas no tempo cronometrado e lugar georreferenciado. Apesar da incapacidade de se abarcar toda a dimensão intersubjetiva do conhecimento expresso pela sonoridade dos cantos das lavadeiras, os aspectos pedagógicos, artísticos e linguísticos da TiVi Griô podem propor passos nessas aproximações do que “extrapola palavras escritas”, ao mesmo tempo de se destacar um conhecimento baseado na oralidade.

Além disso, Martín-Barbero (2021) defende que uma escola que persiste em não considerar a cultura oral enquanto dimensão cultural estruturante, acaba empobrecendo o vocabulário das crianças de comunidades tradicionais. Essa possível conversão institucional forçada, da palavra falada para a palavra escrita, resulta na mutilação de muitos saberes e hierarquizações entre povos e comunidades distintas.

Estamos diante de um sistema - e de uma experiência escolar - que não só não conquista os adolescentes para uma leitura e uma escrita enriquecedoras de suas experiências, mas que desconhece a cultura oral enquanto matriz constitutiva da cultura viva e da experiência cotidiana dos setores populares, confundindo-a e reduzindo-a, de fato, ao analfabetismo. (MARTÍN-BARBERO, 2021, p.95)

O curta-metragem “Um dia de Lavadeira” é resultado de vivências da Pedagogia Griô e desenvolve justamente as práticas e ofícios das mulheres “de um costume que sobreviveu mesmo após a água encanada nas residências”, como é destacado na obra audiovisual. São saberes de uma coletividade que adentram as dinâmicas das diversas composições étnicas e societárias da Chapada da Diamantina.

## **1.2 O jogo entre conhecimentos, identidades e memórias**

A partir de aportes de Reyes Mate e Boaventura de Sousa Santos, Justino (2019) afirma que diante de uma hierarquização do conhecimento impetrada pela ciência moderna é preciso resgatar do esquecimento a experiência dos que foram excluídos e não renunciaram ao pensamento. Essa abordagem traz um foco primordial para os casos de arquivos de ditaduras, em que as lutas pelas memórias são vistas como resistências a uma razão política de conjuntura repressiva, que

exerce um poder contrário a uma proposta democratizante e intencional de promover esquecimentos.

As questões levantadas por Justino podem ser associadas a diversos casos da memória coletiva, a partir da concepção de “injustiças do passado, que, ao não serem sanadas, continuam sendo injustiças presentes”. Especificamente, podemos exemplificar a situação dos povos e comunidades oprimidas por uma colonização (injustiça de um período passado) que permanece impactando na colonialidade (permanência de uma injustiça não sanada). Como algo que distingue um sentimento de revanchismo, mas busca correções a situações de opressão que ecoam durante um determinado tempo.

É desta forma que associamos os postulados apontados por Justino (2019) como possíveis de serem colocados em uma ótica das memórias dos povos e comunidades que têm sido sistematicamente vítimas de injustiças, como afirma Santos (2019), ao destacar as epistemologias do Sul diante da opressão e destruição causadas pelas relações inseparáveis entre o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Para tanto, para Justino, a centralidade de perspectivas dos povos oprimidos na busca de uma verdade silenciada no passado é um caminho que sugere uma inversão epistemológica sobre o conceito de justiça, em que seria preciso superar as constituições estáveis de leis e regras para priorizar as experiências de quem traz a vivência direta de vítimas (ou descendentes) de genocídios, racismos, exploração trabalhista, xenofobias, epistemicídios etc.

Uma teoria que prioriza a memória tem em consideração as injustiças passadas, dando voz aos oprimidos. Não seria possível, assim, produzir uma teoria da justiça esquecendo as injustiças do passado, que ao não serem sanadas, continuam sendo injustiças presentes. O que vem primeiro não é o padrão de justiça, mas sua violação, reconhecendo-se na experiência da injustiça o ponto de partida para a justiça. Concede-se, portanto, uma centralidade às vítimas de injustiças (JUSTINO, 2019, p. 93-94).

Essa condição de uma memória centralizada no olhar das pessoas oprimidas propõe uma superação dos trâmites mais conservadores e tradicionais da produção do conhecimento pelos espaços institucionais, considerando, por exemplo, a importância dos relatos de experiências dos “pensadores esquecidos” como caminho para os saberes do “novo senso comum”, postulado por Boaventura de Sousa Santos.

Desta forma, aponta-se uma superação da relação sujeito-objeto, levando em conta uma memória como revivência de algo que aconteceu, mas que não consideramos.

Esse caminho proposto por Justino revela uma aproximação com o próprio sentido da Pedagogia Griô, quando se propõe uma revisão epistemológica na construção do conhecimento, a partir das identidades e ancestralidades das pessoas que participam da ação metodológica. Assim como os postulados apontados por Justino propõe uma inversão que supere a institucionalidade do campo do direito, Pacheco (2006, 2015, 2021) questiona a incidência de currículos educacionais e vivências culturais baseadas em manipulações e tendências classistas, racistas, autoritárias e fundamentalistas.

Esse jogo apontado por Justino envolve diretamente a chamada “teoria do conhecimento” afirmada por Reyes Mate, apontando novos passos epistemológicos para uma concepção da memória, como a superação de um olhar restrito à hermenêutica e a favor de uma perspectiva de horizontalidade de saberes. Justino também reforça que o resgate da memória não deve estar voltado ao passado, mas como uma teoria que acrescente o conhecimento sobre o momento presente. O que pode sugerir também uma aproximação com uma “ancestralidade viva” nos processos de construção e compartilhamento de conhecimentos da Pedagogia Griô.

A proposição de olhares não-lineares para a junção entre temporalidades, memórias e conhecimentos pode ser vista também com Simas e Rufino (2018), quando se defende uma concepção de morte como existência. O espectro entre estar ou não estar vivo se associa aos encantamentos, defendida pelos autores como chave para uma condição maior de existência humana, em que o corpo carnal não assume a exclusividade de um encantamento das palavras, da poética e da política de presenças. É assim que, para os autores, pessoas biologicamente vivas podem estar “mortas” a partir de um desencantamento, de uma desconexão com o mundo habitado pelos vivos, sejam por corpos e palavras. Por sua vez, os encantos entram no jogo de, por um lado, resistência de uma ancestralidade e, por outro, de um silenciamento por parte do pensamento moderno que mata pelo extermínio físico ou simbólico, em que desvios existenciais são impostos aos povos de origem não-eurocêntrica.

Para Gagnebin (2001), também a partir do pensamento de Benjamin, a perda da experiência e das narrativas tradicionais aparecem como um desafio para a transmissão entre gerações e, conseqüentemente, para as memórias. Partindo da citação de uma fábula que envolve as transmissões de conhecimentos entre vida,

morte e heranças familiares, a autora problematiza os desafios do esquecimento intergeracional nas configurações das sociedades modernas e suas problemáticas para a constituição da memória, a partir dos apontamentos benjaminianos do desenvolvimento de novas forças produtivas e de técnicas da sociedade capitalista e das chamadas experiências de choques das memórias traumáticas. Quer dizer de uma experiência em xeque por uma condição cada vez mais acelerada dos serviços e das impossibilidades de narrar o inenarrável, a exemplo dos soldados que voltaram mudos diante das atrocidades da Primeira Guerra Mundial.

Diante desse contexto e mantendo os aportes de Benjamin, Gagnebin (2001) aponta desafios para uma historiografia – e conseqüentemente para a produção do conhecimento – que considere a uma reconfiguração das narrativas com a “transmissão do inenarrável”, considerando um passado que não reconheceu algumas pessoas e seus sentidos no mundo. Por isso, a constituição de uma memória, história e testemunho passam necessariamente por uma condição de evitar o esquecimento de quem não fez “grandes feitos” na perspectiva moderna, de uma condição de olhar do narrador benjaminiano que busca os elementos de sobra de um discurso histórico oficial.



**Figura 08:** A juventude que toca a TiVi Griô apresenta uma releitura sobre a memória da Lenda do Pai Inácio, apresentando as lutas contra a opressão colonial e os conflitos para afirmar sua identidade ancestral. Fonte: Reprodução do filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

Diante dessa configuração – e propostas de reconfiguração -, entendemos uma decolonialidade que leva em conta as frestas possíveis entre as epistemologias de memórias e narrativas, a partir das alegorias elaboradas por Walsh (2018). Ou de gritos entre temporalidades possíveis para além dos registros oficiais escritos, considerando o semear de ancestralidades e saberes diversos para romper, aos poucos, o grande muro das opressões e injustiças coloniais-modernas, sustentado também por uma conformidade de senso de justiça e elaboração de narrativas.

### **1.3 A Pedagogia Griô: uma ritualização entre conhecimentos e ancestralidades**

A primeira questão que entra na roda das práticas da Pedagogia Griô é a consciência para uma facilitação de rituais de vínculo e aprendizagem. Essa seria a entrada no “portal” pedagógico em que os conhecimentos serão compartilhados em uma perspectiva contínua como um espiral, girando entre a diversidade de grupos identitários e comunidades, em espaços formais, informais e não-formais de troca de conhecimentos e de fluxos de ancestralidades e contemporaneidades em narrativas intergeracionais.

Pacheco (2021) pontua a necessidade de uma revisão dos rituais institucionalizados nas escolas, em que projetos civilizatórios são formados ou transformados, construídos ou desconstruídos pelos rituais dentro de uma lógica colonial-moderna. Neste caso, há uma proposta de ritualização como uma passagem de transformação e incorporação de saberes e fazeres que se fundam nas tradições das culturas da oralidade.

De acordo com Peirano (2003), o conceito de ritual é complexo e muitas vezes visto de forma preconceituosa por uma visão de mundo moderna, urbana e ocidental. Assim, os processos ritualísticos estão em “qualquer tempo ou lugar, a vida social é sempre marcada por rituais”, mesmo que muitas vezes erroneamente vistos como algo apenas de sociedades históricas ou tradicionais. Assim, os rituais devem ser considerados como um sistema cultural de comunicação simbólica.

Por isso, um casamento na igreja ou uma final de campeonato de futebol, por exemplo, também podem ser vistos como rituais, ao invés de apenas eventos especiais, assim como as danças tradicionais em uma festa popular ou a escolha de um momento para observação dos sinais da natureza para uma agricultura camponesa ou tradicional. A proposta de superação desse olhar enviesado para os

processos ritualísticos deve, portanto, partir de uma perspectiva etnográfica - considerando a necessidade da própria superação preconceituosa de quem pesquisa os rituais de comunidades diferentes da própria.

Ainda no estudo de Peirano (2003), a ação ritualística é citada como maleável e criativa, abarcando conteúdos diversos e utilizada para várias finalidades. Por isso, a observação dos rituais é um caminho para compreender as diferentes configurações de uma sociedade, entre cotidiano, poder, movimentos, pensamentos e transformações. A partir dessa concepção, podemos enxergar os rituais, enquanto fenômenos genuínos e espontâneos de identidades coletivas, capazes de abrir processos de vinculação e da constante troca de conhecimentos em espaços pedagógicos, formais ou não, como afirma Pacheco (2021).

Na Pedagogia Griô, os rituais de vínculo e aprendizagem funcionam como uma "chave" para propor novas aberturas de processos pedagógicos que afirmam a reivindicação de reconhecimento das diversidades da tradição oral em nossa sociedade. Esse processo não funciona apenas por “deslocamentos físicos” e simples “ocupação de espaços”, mas por condições processuais e pedagógicas que buscam caminhos para fazer relações por saberes e fazeres dos mundos de prevalência das oralidades, como fonte de conhecimento e reverência diante dos mundos de prevalência da escrita.

Assim, a Pedagogia Griô nasce com uma proposta de ser facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem, trazendo um leque de saberes e fazeres que considera as identidades coletivas, as escolas e comunidades, os saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, as artes e tecnologias das diversas culturas e povos. Esse fluxo de diversidades é agregado aos processos da ação metodológica por meio do encantamento, da vivência, do diálogo e da produção partilhada.

De acordo com Pacheco (2006), a Pedagogia Griô surge das tensões entre culturas, poderes hegemônicos e linguagens, entre “incluídos” e “excluídos” em um campo aberto e infinito de dicotomias óbvias, contradições veladas e erros epistemológicos. Ou seja, de um espaço essencialmente dividido também em suas cosmologias e, conseqüentemente, suas concepções ritualísticas.

A escrita não pode ser confundida com o saber, ela é uma linguagem de expressão, registro e elaboração. E é fato que a maioria dos incluídos não domina as linguagens e saberes do universo da tradição oral e a maioria dos excluídos não domina as linguagens e saberes do universo da tradição

escrita, e que este fato define o lugar de incluído e excluído aos olhos da cultura hegemônica (PACHECO, 2006, p. 38).

Além de definir a escrita como o “saber oficial”, a perspectiva escolar hegemônica, a partir de seus pressupostos modernos, puxa para si a condição de “centro sistematizador das experiências”, como destacam Tavares e Mesquita (2019). Os autores fazem críticas a uma pedagogização - oriunda da escola moderna ocidental - que parte de uma cultura específica sem renunciar à ideia de universalizar e naturalizar o campo cultural e, portanto, atropelando outras formas de pensar e viver no mundo.

Ao apontar essa escola que impede a aprendizagem não disciplinar, Tavares e Mesquita (2019) compartilham a metáfora de uma necessidade de atar, desatar, afrouxar ou reforçar “nós”, como a própria teia de saberes emaranhados entre diversas culturas e tradições. Por isso, os saberes que estão fora das áreas pedagógicas formais acabam sendo desconsiderados, quando seriam “potentes para provocar fissuras nos fundamentos da racionalidade técnica-científica hegemônica” (TAVARES e MESQUITA, 2019, p. 11).

Pensar novas tramas de “nós”, para os autores, leva em consideração a possibilidade de criação de ambientes educativos potentes, capazes de fertilizar as tramas de conhecimentos de outras cosmologias. Para tanto, há uma provocação para se conduzir novos olhares possíveis na articulação entre educação e cultura. O pontapé de sugestão apresentado é se perguntar sobre o que entendemos sobre educação e sobre cultura, além das possibilidades de quebra dos conceitos “colonizadores” nessas duas áreas. Ou, em outras palavras, como superar uma naturalização de políticas educacionais que carregam e cristalizam as referências do Iluminismo e Modernidade da Europa?

Um dos pontos apresentados por Tavares e Mesquita (2019) é o desafio de superarmos uma lógica analítica e metodológica para uma “noção de relação”, que diluiria a perspectiva de um “centro sistematizador de experiências”. Nesse caminho, é preciso considerarmos uma dinâmica de experiências nas comunidades e uma revisão da racionalidade de uma instituição “validadora” de todas as tradições e culturas. Um exemplo de ideia defendida na articulação entre educação e cultura é o das *huellas*, a partir do pensador Edouard Glissant, como “rastros” e “heranças que orientam”. Quer dizer, ao invés das sínteses ou perspectiva de identidade individuais,

se pensar os rastros de uma subjetividade coletiva, carregando uma noção diversa e dinâmica de cultura.

É possível associar esse atar, desatar, afrouxar ou reforçar “nós” como as propostas de relações que a Pedagogia Griô está constantemente buscando com comunidades tradicionais da oralidade. Em comum, as provocações diante dos emaranhados de “nós” e a ação metodológica da Pedagogia Griô também olham para um horizonte de afirmação de uma teia fluída de conhecimentos entre cosmologias, de afirmar uma epistemologia capaz de, como postula Walsh (2017), juntar os gritos dos povos, fazer fissuras nos projetos coloniais-modernos e semear esperanças de vida.

A Pedagogia Griô está também baseada em um saber de dinâmica relacional entre comunidades; nas comunidades; fomentando a chamada “consciência comunitária”; considerando intersubjetividades; assumindo tempos refratários entre ancestralidades, presenças e devir; dialogando entre identidades coletivas. Por outro lado, temos uma perspectiva educacional que universaliza o conhecimento e reprodução dos padrões hegemônicos e lineares. Em ambos postulados, há um apontamento de se caminhar contra um ciclo vicioso de processos educacionais fechados nas próprias instituições, em um retroalimentar constante e cristalizado das perspectivas coloniais-modernas.

É desta forma que Pacheco (2021) afirma a perspectiva do “entre”, de uma pedagogia que está “nas fronteiras, nos limites, nas margens, no lugar da intersubjetividade”. Assim, se considera a compreensão do sentido da palavra “escola” na margem de experiências em espaços como o quintal, a sombra de uma árvore, a casa de farinha, uma praça, uma trilha, um terreiro, uma associação comunitária, entre outros espaços.

Ocupar o lugar “entre” vai além, epistemologicamente, rumo à inversão e transgressão das estratégias de elaboração do conhecimento, em que a vivência e a oralidade precedem a consciência e a escrita, respectivamente. O conhecimento se dá “entremundos” da tradição oral e das ciências formais, das tecnologias e das artes, sendo que o processo de elaboração do conhecimento por meio da tradição oral é fundante, porque esta abarca uma diversidade de linguagens de expressão e manifestação e se torna uma categoria teórica de maior referência, conceituada e vivenciada na Pedagogia Griô, estruturante para o que se chama aqui de consciência comunitária (PACHECO, 2021, p. 3).

Tavares e Mesquita (2019) apontam a valorização das experiências de comunidades educativas como caminho para uma articulação entre educação integral e cultural, constituindo, portanto, o chamado “lugar metodológico”, em que temos a

fusão entre contextos de investigação e validação, evitando a exclusividade de um olhar externo. Na Pedagogia Griô essa busca por pontes efetivas entre educação e cultura está na *práxis*, e um dos exemplos é a função do Griô Aprendiz, que, de acordo com Pacheco (2021) vivencia as encantarias e encantos de diversas etnias, gêneros e territórios.

Um passo a mais nessa integração entre cultura e educação, tanto para Tavares e Mesquita (2019) quanto para Pacheco (2021), é o reconhecimento e efetivação de políticas públicas para as comunidades e povos com suas diversas formas de saberes. Esse é um caminho necessário de reparação ao que o projeto da modernidade-colonialidade fez (faz) ao oprimir culturas que estejam “fora dos seus padrões”. Por isso, Tavares e Mesquita (2019) defendem políticas educacionais que sejam abertas a cosmologias diversas.

Esse sentido de reparação através dos espaços da política também faz parte das próprias sementes da Pedagogia Griô, como citado anteriormente, na articulação para o reconhecimento histórico e social de mestres, mestras e comunidades pelo país, a exemplo das proposições do projeto Ação Griô Nacional, que foi apresentado ao programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. A própria condição do Projeto de Lei Griô Nacional estar há mais de uma década “em tramitação” (no momento de escrita deste texto) reflete o jogo de disputas e interesses vigentes nos espaços legislativo, executivo e judiciário no país.

O próprio abasileiramento do termo “Griô”, de acordo com Pacheco (2021), é um conceito inspirador que inaugurou uma movimentação para recriar o lugar social e político dos representantes da tradição oral. Assim, podemos definir a Pedagogia Griô como uma prática, conceito e luta política na perspectiva de dar passos pelas novas formas de abertura para, como afirmam Tavares e Mesquita (2019) conhecermos e aprendermos com os povos e comunidades que vivem no território nacional, entre diversas origens, como ameríndias e africanas. Assim, há uma expansão das possibilidades de pensamento e imaginação de ser e viver da sociedade brasileira.

Como uma proposição de equilibrar essa balança de poderes revestidos de epistemologias e linguagens, a ação metodológica da Pedagogia Griô prevê o desenvolvimento de processos pedagógicos considerando a priorização das palavras faladas diante das palavras escritas. Esse desenvolvimento não deve ser visto como uma negação da existência de nenhum dos lados das tradições, mas como uma

necessária revisão do nosso projeto de modernidade-colonialidade, que impôs uma hierarquização da escrita. Ao se colocar a “identidade, ancestralidade, direito à vida e ao bem viver” no centro da proposta pedagógica, há uma proposição comum entre as diversidades individuais e coletivas, entre cosmologias, para o chamado “projeto de humanidade/comunidade” previsto no horizonte da Pedagogia Griô (PACHECO, 2021).

Por isso, Pacheco define que os rituais de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô não podem ser vistos na lógica de roteiros e de rotinas previsíveis constituídos em escolas convencionais. A função do ritual seria justamente favorecer um início de desbloqueio dos paradigmas que sustentam projetos civilizatórios baseados na priorização da escrita. Assim como Peirano (2003), Pacheco (2006, 2021) destaca a relação de poder diante dos processos rituais na comparação entre sociedades.

Todos os dias, crenças, valores e conhecimentos são mediados por meio da arquitetura e estética; estímulos simbólicos, sonoros e míticos; figurinos e gestos de rituais institucionalizados, desde a entrada até a saída de estudantes numa comunidade educacional. Na escola, o tempo da vida é controlado e uma sociedade é edificada na corporeidade de cada pessoa e em sua comunidade. Políticas, paradigmas e projetos civilizatórios são formados ou transformados, construídos ou desconstruídos pelos rituais (PACHECO, 2021, p.1)

Esse processo para “revisão” dos rituais dos processos pedagógicos convencionais não nega o valor da cientificidade e racionalidade que fazem parte dos ensinamentos escolares. Porém, a conversão para priorizar uma lógica de tradições da escrita para a oralidade - e de manter identidade, ancestralidade, direito à vida e ao bem viver no centro da proposta pedagógica - exige reformulações com mais elementos, que se sustentam também outras rotinas e rituais.

Quer dizer, é preciso considerar uma estrutura complexa que envolve os espaços de educação, com objetividades e subjetividades; geopolítica e comunidades tradicionais; mitologias e encantos; cientificidades e saberes populares e tradicionais em fluxos permanentes e como uma espiral que deve ter um tema gerador como referência para uma construção partilhada de conhecimentos.

A palavra “ritualização” ganha um sentido importante na ligação entre vínculo e aprendizagem pelo papel de abertura e conexão epistemológica com os saberes e memórias dos povos e comunidades de tradição oral. Assim, as cantigas, contação de histórias, defumações, simbolismos, danças, saudações, brincadeiras e outras

práticas ganham um sentido bem mais amplo que um “adereço” ou referência folclórica na ação pedagógica.

Um possível caminho para ancorar a definição de ritual dentro da Pedagogia Griô é considerar as formas de documentações das sociedades de tradição escrita (com suas palavras mais frias em livros) e as sociedades de tradição oral, em que as próprias “palavras vivas” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010) já correspondem a “importantes livros”, cumprindo também de forma importante os registros e referências de uma sociedade. Ou seja, os elementos da ritualização deixam de ser “elementos menores” se não estão registrados na palavra escrita para ser a vivência da palavra.

A própria referência dos mestres e mestras *griots*, nas culturas africanas, é também de um patrimônio de sabedorias, como verdadeiras bibliotecas vivas capazes evitar uma amnésia sobre suas origens e pensamentos de um povo. A figura designada a um ancião ou a uma anciã de uma tribo é a de transmitir os conhecimentos, através de cantos, danças, histórias e mitos (MELO, 2009).

O historiador Alexandro Jesus (2019), por exemplo, defende que diante dos choques entre culturas que formam a modernidade para os povos da América - os confrontos entre as cosmologias portuguesas e a diversidade de etnias indígenas - não podem ser analisadas como diferenças metafóricas entre as narrativas. Assim, o olhar eurocêntrico no território brasileiro resulta em uma redução da potência cultural das cosmologias indígenas (JESUS, 2019). O mesmo poderia ser adotado para as diversidades culturais de povos sequestrados do continente africano.

Por isso, o papel da ritualização na Pedagogia Griô cumpre essa “chave” de ortopraxia, iniciando um choque necessário entre diferentes mundos para afirmar e reivindicar a condição de mestras e mestres da tradição oral como sujeitos de conhecimento em novos espaços de trocas de conhecimento. Assim, a ritualização na Pedagogia Griô também propõe uma revisão nas relações das sociedades modernas com o tempo e com o espaço para o seu desenvolvimento. A ritualização prevê conexões entre as pessoas, aos ambientes e às narrativas ancestrais e às culturas.

As ritualizações na Pedagogia Griô abrem também seus compromissos de reverência e referência com as práticas tradicionais da oralidade. A ação pedagógica conta com educadores e educadoras griôs, além de aprendizes griôs que processualmente vivenciam as pedagogias nas comunidades e pactuam “permissões” de mestres e mestras da tradição oral para continuar desenvolvendo essas práticas em outros espaços. Assim, evita-se uma perspectiva de simples transposição direta e

apropriação indevida dos saberes tradicionais para outros espaços descontextualizados.

As pessoas que desenvolvem a Pedagogia Griô devem assumir um papel político de salvaguardar esses patrimônios de saberes, entendendo, onde, quando, como e porque está desenvolvendo. Um questionamento possível, por exemplo, é “a quem as práticas da Pedagogia Griô devem servir?”. A partir dos postulados em questão, as respostas, absolutamente, apontam uma negação aos sistemas com características mais capitalistas, patriarcais e racistas.

Assim como as propostas da Pedagogia Griô, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos apresenta uma série de questões abertas com as chamadas epistemologias do Sul, em que a busca permanente por respostas diante dos questionamentos é mais assumidamente um processo do que uma finalidade. Assim, diante de um desenvolvimento do “norte” hegemônico, dominante e colonizador, que carrega a base do capitalismo, patriarcalismo e racismo, é preciso buscar uma “transformação epistemológica” (SANTOS, 2019).

Os próprios postulados da Pedagogia Griô não afirmam uma resposta exata e universal para possíveis transformações epistemológicas, porém, através das vivências e rituais, envolvendo encantamentos e memórias pessoais e coletivas, busca-se uma religação com os arquétipos presentes na diversidade de povos de tradição oral. Assim, além da diferenciação de folclore, esse processo não pode ser confundido com a produção artística. Há uma proposta de desbloqueio das memórias coletivas guardadas no inconsciente.

O(a) griô aprendiz é mais do que um lugar social e político de mediação. É antes de tudo, um arquétipo, ou seja, um personagem mítico, um encantado de alguém que doa sua corporeidade como lugar de registro. Na tradição oral, o livro é a memória da pele, a memória do inconsciente e dos sentimentos, a memória musical e o movimento. O(a) griô aprendiz não é criado(a) como um personagem de teatro ou de uma performance artística. É iniciado(a) por meio de vivências e rituais para que o seu encantado, o seu arquétipo, se revele. No processo de iniciação, sua corporeidade se redescobre como uma biblioteca viva da memória e do inconsciente coletivo de seu povo. Cada griô aprendiz se reconecta com o encantado/arquétipo que existe em seu inconsciente, em seu mito pessoal e coletivo. Diversos artistas criaram linguagens criativas e educativas no mundo dos mitos, dos rituais e do arquétipo do(a) contador(a) de histórias, porém é preciso diferenciar os processos de produção artística dos processos de iniciação da tradição oral (PACHECO, 2021, p.1).

Outro paralelo possível - entre outros - da Pedagogia Griô com as epistemologias do Sul é a perspectiva de uma ocupação dos espaços normativos de

reconhecimento de saberes. Algo como jogar mais luz na ideia de que as epistemologias “consideradas como aceitas”, ou seja, a identificação e produção do conhecimento considerado como válido, se trata também de uma representação de disputas de poder.

De acordo com Quijano (2005), as relações da globalização, iniciada na modernidade, envolvendo as trocas entre Europa e América Latina, constituídas por uma hierarquização baseada em raça e novas formas de organização do trabalho, inauguram um sistema-mundo, que inclui o território brasileiro. Há uma engrenagem complexa neste processo que implica nas formas de desenvolvimento simultâneo entre a Europa colonizadora e a América Latina colonizada, com uma constituição paulatina de um padrão mundial de poder que vai bem além do aspecto econômico, juntando três elementos: 1) o colonial moderno; 2) o germe do capitalismo; 3) o olhar eurocentrado.

A formação desse um sistema-mundo está baseado em novas organizações do trabalho e na apropriação do conhecimento como constituição do capitalismo. Não existia, na época, a ideia de exploração da colônia, visto que as relações estavam baseadas em uma questão “consolidada” da raça. As formas de trabalho são complementares, temos o trabalho forçado de pessoas escravizadas (negras) como núcleo, e a servidão (indígenas) e o trabalho mercantil como formas complementares. Até por citar a colonialidade do poder como um fenômeno que ultrapassou o período colonial, é possível fazermos muitas associações deste momento histórico com as relações de poder envolvendo a questão racial nos dias de hoje.

Para Quijano, há também uma configuração intersubjetiva entre a Europa e a América com um processo de seletividade culturais diante dos povos, divididos em três situações: 1) expropriação cultural dos países para o capitalismo; 2) repressão cultural; 3) imposição cultural. Ou seja, uma estruturação que nega e combate a condição das pessoas de culturas não eurocêntricas como sujeitos de conhecimento.

Ao mesmo tempo, há uma perspectiva de que os processos de luta pelo projeto civilizatório estão acompanhando a dinamicidade e transformações das sociedades. Ou seja, que não há uma cristalização ou pureza de coerências de valores e posturas entre as próprias pessoas que pertencem às comunidades de tradição oral. A Pedagogia Griô sugere uma transformação epistemológica em seu projeto civilizatório considerando a possibilidade de contradições entre os povos. Assim, compreende-se

que a reprodução de preconceitos e intolerâncias não é uma exclusividade da tradição escrita ou presente apenas nas culturas que historicamente oprimiram.

Assim como Santos (2019), Pacheco (2021) defende o distanciamento de uma imagem dualista e binária entre os povos de tradição oral (como um sul epistemológico) e os povos de tradição escrita (como um norte epistemológico). É preciso separar o que pode ser visto como paradigmas de uma luta decolonial e os aspectos ontológicos na diversidade de pessoas e coletivos societários.

Por isso, parte-se do destaque de uma consciência histórica que precisa passar por transformações e não por uma visão romantizada e enviesada sobre as tradições da oralidade com algo cristalino e “protegido” de contradições.

Valorizar a tradição oral como referência na pedagogia é reconhecer e reinventar o poder de seus processos, conteúdos e práticas de elaboração e transmissão de conhecimentos. O que não significa legitimar os seus conteúdos ou as posturas de seus representantes. Toda prática cultural é analisada e reinventada em rituais de vínculo e aprendizagem a serviço de um projeto civilizatório com os princípios, modelo de ação pedagógica e caminho didático propostos na Pedagogia Griô. Mestras(es) Griôs vinculadas a estudantes e educadoras(es) vivem rodas e vivências que problematizam temas geradores relacionados à cidadania, soberania alimentar ou a sustentabilidade e até do direito dos demais seres vivos. A questão é: que mundo nós queremos criar e como colocar o poder da oralidade a favor dessa obra numa sala de aula? (PACHECO, 2021, p.10)

Historicamente, comunidades tradicionais e camponesas buscam preservar raízes de memórias culturais e biológicas em suas práticas, adaptadas aos climas, biomas e valores nutricionais na produção de alimentos. Nesse contexto, são diversas situações em que o sistema-mundo inaugurado nos processos coloniais na América expropria culturas de povos não eurocêntricos. Esse processo não pode ser visto sem um atropelo de rituais que vinculavam e favoreciam a troca de conhecimentos nas comunidades tradicionais e camponesas.

De acordo com a teoria da memória biocultural (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015), a diversidade dos conhecimentos ancestrais anteriores à modernidade foi confrontada por um novo pensamento que impõe a unidade cultural. Os postulados da memória biocultural podem ecoar “a necessidade de continuarmos contando as nossas histórias” (KRENAK, 2019), diante de um fenômeno de amnésia biocultural na sociedade, que faz com que a espécie humana não se veja como parte da natureza e, portanto, propague uma lógica destrutiva a todo o planeta. A memória biocultural sugere uma superação de exclusividade da cientificidade e um reconhecimento de saberes populares e ancestrais.

Nos ambientes acadêmicos da ciência moderna, os pesquisadores aprendem a entender as técnicas, a inventariar as espécies utilizadas e a desvendar os sistemas de produção, energia e abastecimento por meio dos quais os grupos humanos se apropriam da natureza. Mas raramente são ensinados a reconhecer a existência de uma experiência, de certa sabedoria, acumulada nas mentes de milhões de homens e mulheres que diariamente manejam a natureza utilizando justamente essas técnicas, essas espécies e esses sistemas (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015).

A reivindicação da ciência como o local exclusivo de saberes, ignorando os saberes acumulados na ancestralidade, provoca um sentido de civilização que perde sua capacidade de recordar por completo (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015). Por isso, a memória biocultural propõe uma religação de saberes tradicionais de épocas anteriores ao período da modernidade como uma chave para superação de unidade cultural colonizadora e das crises da modernidade.

Os postulados de Victor Toledo e Narciso Barrera-Bassols (2015) apontam que a lembrança coletiva de suporte duplo entre estrutura biológica e cultural se dá através da oralidade dos povos tradicionais, que constitui um “código de memória” capaz de circunscrever a identidade de um povo. Antes do conceito de memória biocultural, a perda de um “código memória” era prevista como um desastre para a humanidade na tradição de culturas do oeste africano diante dos mestres *griots*.

Lilian Pacheco (2021) prefere o termo “religação” ao invés de “resgate” das tradições da oralidade. Nos processos da Pedagogia Griô a ritualização traz esse sentido de algo “que não se perdeu por completo”, mas, talvez, que “afrouxou suas conexões” (ou “nós”, como afirmam Tavares e Mesquita) diante de um modelo civilizatório que pode ser “desencantador” para as próprias histórias de vida, de comunidades, das “ciências populares” ou das próprias cantigas que carregam suas ritualizações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Walsh (2017), ao postular a luta decolonial, a própria resistência dos povos originários e dos povos que foram sequestrados do continente africano se configura enquanto prática e metodologia para resistir, transgredir e subverter a dominação colonial. Por isso, ao se falar em pedagogia decolonial, devemos pensar em um processo bem anterior à própria definição de seu conceito. Ou seja, é um fenômeno pedagógico que extrapola o sentido de transmissão de saberes na lógica moderna, mas que agrega gritos, rachaduras e sementes por uma transgressão para buscar outro mundo possível.

Os próprios elementos de *gritos*, *grietas* e *siembras* (WALSH 2017) - que veremos mais adiante - sugerem uma relação com as ritualizações que possam manter os laços entre o pedagógico e o decolonial para transgredir o colonial. Ou seja, são corporeidades, ancestralidades e sentimentos de pertencimentos que carregam uma luta pedagógica que nem sempre são identificados ou validados nas salas de aula.

Ao abraçar o conceito de *griots*, a Pedagogia Griô coloca a cultura de tradição oral em evidência em seus processos de produção e partilha de conhecimentos. Os pedidos de bênção ao se abrirem as atividades pedagógicas parecem refletir um constante evocar de vínculos que não se separam de processos de aprendizagens, como nas histórias contadas pelos mais velhos entre pescadores, quilombolas, agricultores e indígenas. Como a própria conceituação da Pedagogia Griô define, são elaborados rituais de vínculo e aprendizagens nos processos de ação metodológica (PACHECO, 2006). A Pedagogia Griô propõe um mergulho pedagógico em que se aprende e se compartilha saberes por diferentes linguagens e expressões. Há uma constante perspectiva de valorização da humanização do conhecimento e de uma proposta multilíngue, como nas próprias relações práticas dos mestres *griots*.

#### **1.4 Um olhar entre Pedagogia Griô, educação freiriana e decolonialidade**

De acordo com Pacheco (2021), a educação dialógica de Paulo Freire é uma das referências pedagógicas da Pedagogia Griô dentro do espectro das ciências formais. Especificamente, os aportes freirianos aparecem ainda mais evidentes na etapa de diálogos da ação metodológica. Os elementos de “poder da palavra” e “tema-gerador”, por exemplo, estão diretamente designados neste terceiro momento da ação metodológica da Pedagogia Griô (posterior ao encantamento e vivência; e anterior à produção partilhada do conhecimento).

Na educação freiriana como prática de liberdade, temos uma dialogicidade fundamentada essencialmente no diálogo e na palavra. Para Freire (1996), a palavra é constituída de uma interação radical nas dimensões da ação e da reflexão. Assim, nenhum desses elementos devem ser sacrificados nos processos educacionais. Na ação metodológica da Pedagogia Griô, são afirmados momentos de “poder da escuta”, do “silêncio” e da “palavra” em combinação com os ritos comunitários. Além

disso, as palavras estão a serviço de um constante questionamento das desigualdades e injustiças que fazem parte dos nossos projetos civilizatórios.

Dessa forma, Pacheco (2021) prevê processos de aprendizagens que juntam os saberes presentes nas oralidades, nas ciências formais e nas representatividades dos grupos identitários para criação de projetos político-pedagógicos, que ressaltem uma equidade de direitos. Assim, são considerados aspectos entre idades, etnia, raça, gênero, orientação sexual, povos e territórios, classe social, diversidade de corpos e portadores de deficiências em perspectivas relacionais.

Vale destacar também o que Freire define como “fé” no uso dialógico das palavras. Para o pensador brasileiro, a “palavra sem fé” é pura manipulação. É possível olhar esse aporte diante dos desafios de uma crise de educação e comunicação contemporânea, como vistas anteriormente, em que as “chuvas de informações” sugerem distanciamento entre a pessoa e a palavra, como ressalta Hampâté Bâ (2010), ao referenciar as tradições da oralidade do continente africano.

Uma possível relação entre a “palavra com fé” no aporte de Paulo Freire com a Pedagogia Griô pode ser associada ao encantamento como elemento pedagógico, que é prévio ao diálogo. Na proposta freiriana, a fé deve ser colocada antes da palavra. Em ambos os casos, podemos visualizar uma “palavra viva”, em uma potência poética em que a palavra, como destacada por Simas e Rufino (2018), ultrapassa o aspecto biológico e se firma nas ancestralidades e memórias como elementos constitutivos dos saberes.

Já a pedagoga estadunidense Catherine Walsh (2017), a partir dos aportes freirianos, defende a decolonialidade como prática e metodologia para as lutas políticas, sociais, ontológicas e epistêmicas no sentido libertário da dominação colonial diante dos povos da América. Para a autora é impossível uma reversão plena da colonialidade, por isso, há uma opção do termo “decolonial” diante do “descolonial” em sua obra. Ao mesmo tempo, Walsh afirma que esse processo de luta decolonial acontece através das “pequenas (e necessárias) esperanças”, que nem sempre são percebidas ou valorizadas, mas seguem o seu curso há séculos.

Para tanto, Walsh apresenta algumas metáforas da pedagogia decolonial como contraposição ao sistema colonial-capitalista, como um muro que precisa estar sendo constantemente fissurado. Assim, o decolonial vai para além do termo, e junta, por exemplo, as lutas seculares contra o sistema escravocrata com as lutas contemporâneas contra o racismo.

Os *gritos* representam o não silenciamento diante das diversas formas de opressão. Assim, a metáfora não aponta necessariamente a um fenômeno sonoro, mas ao pensar, sentir, fazer e atuar das pessoas, que se juntam e gritam coletivamente contra as formas de poder capitalista, patriarcal e colonial. As disputas em jogo na metáfora dos *gritos* talvez possam ser associadas ao que foi cantado como os “demônios que destroem o poder bravo da humanidade”<sup>47</sup>. A não expressão neste caso se abraça ao sentido de desumanização e opressão.

Outra metáfora são as *grietas*, como representação das brechas do grande muro colonial-capitalista. Algo como o “ponto fraco” de uma concretude que pode assustar pelo seu tamanho e talvez impossibilidade de derrubar sem que suas estruturas estejam fragilizadas. Por isso, essas fissuras precisam ser constantemente socavadas, com a criatividade e consciência das diversas formas de práticas e métodos de pedagogias decoloniais. Essa seria a fresta que “o poder bravo da humanidade” enxergaria “outra coisa possível” para o mundo.

A terceira metáfora utilizada é das *siembras*, representando a esperança, a semeadura de vida onde há morte. Seria como a insurgência “do poder bravo da humanidade” que permanentemente resiste, ressurgue e cria possibilidades para fazer fissuras no grande muro colonial-capitalista. Para Walsh, os *gritos*, *grietas* e *siembras* estão interrelacionados por um projeto de vida decolonial, surgido da luta dos povos originários e sequestrados do continente africano.

Neste aspecto, a pedagogia é vista como mais que instrumental sobre a construção dos conhecimentos, mas como partilhas de um sentido libertário. Nesse processo, podemos entender as narrativas próprias como um elemento inseparável de lutas políticas e epistêmicas. Contar e recontar a própria história é uma condição vital para os *gritos*, *grietas* e *siembras*, considerando, inclusive, a diversidade de formas e linguagens neste processo. A própria perspectiva de práticas e métodos de pedagogia decolonial ultrapassa tempo e lugar de uma hegemonia da tradição escrita.

Walsh (2017), ao citar os postulados de Frantz Fanon, relata que o ponto de partida diante do “problema colonial” é “*describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial*”<sup>48</sup> (WALSH, 2017, p. 35). Na sequência,

---

<sup>47</sup> Trecho da música “Monólogo ao Pé do ouvido”, composta por Chico Science e inserida no disco homônimo da banda Chico Science e Nação Zumbi.

<sup>48</sup> A tradução livre do trecho “*describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial*” seria “descrever e narrar a situação de colonização e impulsionar e revelar a luta anti e decolonial”.

a intelectual estadunidense afirma que essa origem descritiva e narrativa se junta ao processo amplo que é pedagógico, com a transformação constante das pessoas no sentido da humanização.

Por outro lado, roubar as histórias das pessoas ou impor uma história única na perspectiva do poder é desumanizar (ADICHIE, 2019). Ou seja, é afirmar o muro colonial-capitalista das opressões e injustiças. Portanto, contar as próprias histórias faz parte dos *gritos*, *grietas* e *siembras*, reconhecendo as disputas em jogo em um sistema-mundo que tenta silenciar ancestralidades, desencorajar esperanças e envenenar sonhos.



**Figura 09:** Ao abordar os saberes da curandeiria, o vídeo “O poder das folhas” destaca os benzimentos que acompanham os rituais da tradição oral e da ciência da vida. Fonte: Reprodução do filme “O poder das folhas”, da Tivi Griô.

## 2. Contando e recontando histórias: uma caminhada até a TiVi Griô

A proposta de Krenak (2019) para se “contar mais uma história para adiar o fim do mundo” extrapola uma consideração das palavras objetivas em livros, dispositivos de comunicação ou nas salas de aula. Antes de ser focado apenas como um relato, o ato de “contar mais uma história para adiar o fim do mundo” é vivencial, relacional, tem seus pés fincados na experiência. É um contar histórias através do prazer, da dança, do canto e dos sonhos.

Ressaltamos, portanto, alguns dos pontos da complexidade capaz de impactar e ser impactada na elaboração e reelaboração de narrativas. Ao analisar as perspectivas do progresso da modernidade, Krenak ressalta a balança de poderes – e relações com a capacidade dos povos contarem suas próprias histórias - entre os paradigmas de uma civilização “humanitária” que “devora florestas, rios e montanhas” em nome do lucro e do consumismo e a resistência de cosmovisões que mantêm uma relação sustentável entre o cultural e o biológico.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 13)

Esse ato de recontar histórias pode ser visto também no pensamento diante da colonialidade. Contar uma história diferente das que foram impostas desde séculos é como preparar caminhos para os fluxos das diversidades de cosmovisões, de resgate de ancestralidades e de desobstruir a imposição de uma mentalidade de opressões e injustiças. Cusicanqui (2010), por exemplo, defende uma ampliação das possibilidades de expressões que revertam os bloqueios e silenciamentos causados pelas línguas oficiais em nações repletas de uma diversidade de cosmologias. Para tanto, a socióloga boliviana afirma que descolonizar não pode ser apenas um pensamento ou retórica, porque as palavras tendem a desconsiderar as práticas. Cusicanqui sugere a “*Sociología de la Imagen*” como caminho para uma navegação histórica entre cosmologias, em que problematizações visuais podem conectar o

passado com novos olhares do presente ou abrir as objetividades das imagens do passado no presente.

O contar e recontar histórias também pode ser visto nas possibilidades de traduções, que, de acordo com Jesus (2019), sejam capazes de reduzir a potência de uma cultura sobre outra. A partir disso, Cusicanqui (2010) e Jesus (2019) deixam nítido também que essas conversações entre cosmologias e temporalidades não devem ser vistas como uma ideia de solução, conciliação ou mesmo hibridização entre os povos. Cada etnia conta e reconta suas próprias histórias como forma de antagonizar ou complementar a pluralidade, e, em outras palavras, evitando os apagamentos e sobreposições culturais. Quer dizer, evitar as propostas de unicidades culturais como forma de epistemicídios.

O “perigo de uma história única” conceituado por Adichie (2019), destaca a relação entre narrativas e a criação de imaginários, sustentando hierarquizações entre culturas. A escritora nigeriana relaciona o atropelo de narrativas como uma estrutura da opressão racista que os países do continente africano sofreram durante a colonização europeia e que permanecem evidentes na geopolítica contemporânea. O fato de sobrepor histórias é, sobretudo, um epistemicídio, negando a condição das pessoas e dos povos estarem em um patamar menos desigual de fala e de escuta.

Ao mesmo tempo, a partir do “perigo de uma história única”, podemos (e devemos) suspeitar das histórias silenciadas ao longo dos tempos. Considerando os espaços formais da política de educação brasileira, ainda temos, por exemplo, poucas referências de heróis e heroínas que se destacaram nas suas lutas contra o poder colonial. Entretanto, podemos supor que as histórias de personagens como Dandara, Zumbi, Aquatune, Acotirene e Sepé Tiaraju, dentre outras mulheres e homens, ainda estão em jogo pela resistência de pessoas e movimentos que exigem a superação das “histórias únicas” no Brasil.

Assim podemos interpretar de Krenak (2019), Cusicanqui (2010) e Adichie (2019), que esse ato de recontar histórias não é simples e muito menos possui uma “meta absoluta” de superação. Aníbal Quijano (2005) nos lembra que, ao trazermos críticas a uma epistemologia moderna, ainda estaremos dentro de suas próprias “regulagens modernas”. Ou ainda, como Jesus (2019) postula, a colonialidade nos envolve uma hierarquização linguística que alimenta um sentimento de dívida das nações colonizadas. De acordo com Alves (2020), entendendo a presença das imagens da colonização em nossa realidade latino-americana, precisamos arriscar

nossos caminhos e perspectivas “desamarradas” dessa ótica que nos fez colonizados. “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixarmos de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

Os valores de uma “humanidade salvadora” é um dos pontos de crítica de Krenak (2019) ao apontar uma civilização que se engana ao destruir o planeta e crer que seria algo separado da própria natureza. Assim, o intelectual indígena aponta uma falência de discursos – e sobretudo de práticas – dos conceitos pactuados internacionalmente sobre os direitos humanos no pós-guerra mundial. Ao mesmo tempo, há uma correlação entre uma lógica moderna e capitalista que está causando o apagamento de histórias e sobrevivências de vários povos que se reconhecem enquanto natureza. As etnias que mantêm seus valores equilibrados na relação com a Terra parecem incomodar quem ainda não está fazendo sua parte “para adiar o fim do mundo”. Esse genocídio está sendo feito com armas utilizadas, doenças transmitidas ou mesmo pelo epistemicídio constituído.

A partir da teoria da memória biocultural (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015), podemos refletir que os conhecimentos ancestrais tradicionais – sem raízes oriundas da modernidade - não colocaram tantos prognósticos de desastres ambientais, sociais e culturais em evidência como os atuais. Por isso, os postulados em questão defendem a importância de superarmos uma amnésia biocultural, que entre máquinas e ideologias, fez com que a sociedade moderna se esquecesse que é também natureza, e, portanto, propague uma lógica destrutiva a todo o planeta.

A defesa da memória biocultural não nega a importância da cientificidade, mas sugere também um reconhecimento de saberes tradicionais como superação de crises da modernidade. Nos ambientes acadêmicos da ciência moderna, os pesquisadores aprendem a entender as técnicas, a inventariar as espécies utilizadas e a desvendar os sistemas de produção, energia e abastecimento por meio dos quais os grupos humanos se apropriam da natureza. Mas raramente são ensinados a reconhecer a existência de uma experiência, de certa sabedoria, acumulada nas mentes de milhões de homens e mulheres que diariamente manejam a natureza utilizando justamente essas técnicas, essas espécies e esses sistemas.

A partir da memória biocultural, o sentido de “recordar por completo” passa pela religação com saberes tradicionais e camponeses, para superar um olhar de unicidade cultural colonizadora, que podem ser enxergadas também no contexto de algumas

crises contemporâneas, refletidas em questões como a destruição da natureza e o racismo.

Os postulados de Victor Toledo e Narciso Barrera-Bassols (2015) apontam que a lembrança coletiva de suporte duplo entre estrutura biológica e cultural se dá através da oralidade dos povos tradicionais, que constitui um “código de memória” capaz de circunscrever a identidade de um povo.

Entre sua produção audiovisual, a TiVi Griô propõe a construção de narrativas baseadas nas ancestralidades, destacando os saberes de povos tradicionais dentro das estruturas de uma economia informacional, mas em conversação com as culturas de tradição da oralidade. A experiência também carrega um sentido pedagógico ao contar histórias que buscam uma inversão epistemológica diante da escola tradicional liberal, a partir da Pedagogia Griô. Há uma convergência viva entre salas de aula, comunidades tradicionais e TICs.

Desta forma, a partir dos princípios da Pedagogia Griô, a TiVi Griô busca considerar as narrativas das pessoas e dos povos como um “escovar a história à contrapelo” (BENJAMIN, 2012), em que novas biografias ou contextos territoriais são construídos, como forma uma forma pedagógica de reconstituição existencial, social e política, e superando os sentidos de poderes de “histórias únicas” pelo viés moderno-colonial.

Uma “Reescrita e reparação histórica dos diversos povos a partir da escrita poética da história de vida de cada pessoa: a sua genealogia, lutas de resistência e reexistência, saberes e fazeres tradicionais de suas comunidades e territórios de identidade (PACHECO, 2021, p.8).

Dessa forma, podemos apontar a TiVi Griô como uma proposta educacional de liberação das perspectivas educativas ou comunicativas que roubam histórias como um saldo da lógica colonial-moderna. Por outro lado, ao reescrever e reparar histórias, são feitos pronunciamentos de existência e reexistência que geram novas problematizações, como apontado por Freire (1996), sendo passos que se juntam nas práticas e métodos de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2017).

Para além dos conceitos que constituem a TiVi Griô, podemos destacar exemplos de narrativas que carregam as perspectivas de recontar histórias, dentro de diversidades e para um sentido existencial e de sobrevivência dos povos e comunidades. Já no próprio título do vídeo “Ancestralidade, conhecendo e

reconhecendo nossa história”<sup>49</sup> podemos identificar pelo menos dois elementos discursivos que remetem ao sentido de reescrever o que foi dito oficialmente nas escolas e pelas demais instituições formais. A utilização de “conhecer e reconhecer” remete uma ideia de reflexão e apropriação ao que nos é dito, ao mesmo tempo, o termo “nossa história” impõe uma condição questionamento de “outras histórias” que podem ou ser apropriadas pelas pessoas e pelos povos impactados pelos poderes coloniais.



**Figura 10:** A TiVi Griô possui narrativas que questionam as histórias “oficiais” que reproduzem a colonialidade. Fonte: Reprodução do filme “Ancestralidade: conhecendo e reconhecendo a nossa história”, da TiVi Griô

A produção de “Ancestralidade, conhecendo e reconhecendo nossa história” é resultado da aula-espetáculo da Pedagogia Griô, sendo, portanto, fruto de uma sistematização de conhecimentos colocados em roda coletivamente. A facilitação foi feita pelos jovens Ciro Pacheco e Uilami Dejan. No enredo, com duração de 3 minutos e 43 segundos, uma apresentadora contextualiza o processo de colonização atualmente e destaca mitos e expressões ancestrais como caminho para transformação das opressões seculares, que desafiam vidas, epistemologias, terras e dignidades. A peça também referencia o território de Lençóis na história ao citar que

---

<sup>49</sup> Filme no acervo da TiVi Griô no Youtube, carregado em 27 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mwrDLsHunQQ&t=55s>>, acessado em 15 de abril de 2022.

a maioria populacional no município é formada por descendentes de povos índios e negros, que “herdaram essa história”.

O vídeo, que foi fruto de uma facilitação, fica disponível para novos processos pedagógicos nas escolas, nas praças, nas associações, nas comunidades ou na internet. Na trama, podemos identificar passagens que aprofundam a perspectiva de se “contar mais uma história para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019) entre questões seculares e contemporâneas, a exemplo do golpe parlamentar de 2016<sup>50</sup>, reverenciando vivências ancestrais e memórias de “mães, avós, bisavós e tataravós que engravidam e partejam o Brasil, e são as referências primeiras da Pedagogia Griô” (PACHECO, 2021, p.1):

Temos a luta no sangue, o samba no pé, a raiz da ancestralidade. Vamos dar uma esquiva nesse último golpe e uma meia lua de compasso. Nascemos abençoados na Serra da Chapada, na roda de capoeira, nas mãos de negros, nagôs, índios, paiaíás, mulheres de fibra, parteiras. A bênção a Dona Zefa, Dona Rosa, Dona Alda Maria, Dona Bela e todas essas mulheres que fazem e fizeram parte de nossa história.

A partir de “Ancestralidade, conhecendo e reconhecendo nossa história” também podemos aprofundar um enredo que se propõe a religar as ancestralidades de origem não-eurocêntrica, questionando os epistemicídios e valorizando a diversidade de saberes e fazeres dos povos e de celebração das existências e reexistências pelas histórias.

## **2.1 A educomunicação como mediação para se contar novas histórias**

A área da educomunicação é também defendida como um caminho de possibilidades para se recontar as histórias da diversidade de povos colonizados na América Latina. Para tanto, é preciso superar as perspectivas instrumentais, limitadoras ou até mesmo fetichistas sobre as TICs. Buscando um equilíbrio a partir dos postulados de Paulo Freire, Martín-Barbero (2021) afirma que a sociedade está

---

<sup>50</sup> A Universidade Federal da Bahia oferece o componente “O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil”, como disciplina optativa Tópico Especial em História (FCH 436), com uma proposta de: 1) entender os elementos de fragilidade do sistema político brasileiro que permitiram a ruptura democrática de maio e agosto de 2016, com a deposição da presidente Dilma Rousseff; 2) analisar o governo presidido por Michel Temer e investigar o que sua agenda de retrocesso nos direitos e restrição às liberdades diz sobre a relação entre as desigualdades sociais e o sistema político no Brasil; 3) perscrutar os desdobramentos da crise em curso e as possibilidades de reforço da resistência popular e de restabelecimento do Estado de direito e da democracia política no Brasil. Disponível em: <https://ffch.ufba.br/?q=ufba-vai-oferecer-disciplina-o-golpe-de-2016-e-o-futuro-da-democracia-no-brasil>, acessado em 15 de abril de 2022.

acostumada a confundir a comunicação com os meios e a educação com os métodos, em uma atrofia e esvaziamento de sentido da linguagem e de padecimento da memória.

Para tanto, Martín-Barbero defende uma dinamicidade das palavras – lembrando o conceito de “palavra geradora” de Freire, capaz de mexer com as artimanhas do dominador diante dos dominados. Assim, com uma comunicação que está presente também na luta de classes, é preciso desdobrar a espessura de significações da palavra, tornando possível a geração de novos sentidos que “possam reinventar o presente e construir o futuro”. Ou, em outras palavras, recontar histórias.

Nas propostas de Martín-Barbero, o olhar crítico do poder da palavra deve ser colocado em questão em diversos espaços, como as escolas que consagram a linguagem como um elemento de dominação colonial, em um cenário de uma “cultura do silêncio” ou de “palavras ocas”, que revelam um mutismo associado a ausência de participação e decisão.

A história da América Latina é de um longo e denso processo de incomunicação. Incomunicação, primeiro, entre os diferentes passados, o que teria permitido decifrar a conquista da colônia como processo histórico e não como fatalidade de um destino. Aprisionados em uma história em que somente houve próceres e soldados, mas não povo, os dominados se verão incapazes de reconhecer-se a si mesmo no processo histórico que fez deles primeiro escravos e depois dependentes. Somente hoje se começa a reescrever a história, a desmascarar as mentiras minuciosamente construídas e obstinadamente defendidas como fatalidades históricas. Escrever sua história é, na América Latina, iniciar a destruição dos muros que a impedem de se comunicar com sua memória, relegada ao vazio ou à nostalgia a partir do dia posterior à conquista, e mistificada pelos próprios processos de independência (MARTÍN-BARBERO, 2021, p. 27).

Assim como outros autores da educomunicação, Martín-Barbero cita Paulo Freire como o semeador dos conhecimentos da área da educomunicação, destacando o Patrono da Educação do Brasil<sup>51</sup>, inclusive, como autor do primeiro do primeiro aporte inovador na comunicação na América Latina, ao lutar contra a inércia da palavra e apresentar uma estrutura de ação dialógica.

Ao analisar e propor caminhos para o papel de profissionais da agronomia, Freire (1983) também germinou os conceitos educacionais, juntando o poder das palavras, seus sentidos e contextos na realidade das pessoas. Assim, as sugestões

---

<sup>51</sup> Portal do Ministério da Educação possui um texto intitulado “Paulo Freire é declarado o patrono da educação brasileira”, apresentando o processo para homenagem ao educador e filósofo pernambucano. A publicação foi feita no dia 16 de abril de 2012. Disponível no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>>, acessado em 20 de abril de 2022.

para atuação de um agrônomo-educador que pretende manter perspectivas humanistas, são de superar o conceito de extensão (como difusão e antialogismo) para a adoção da comunicação (enquanto interação e dialogismo). Para Freire, este é o caminho para se considerar as pessoas do campo como sujeitos de conhecimento, evitando os processos que se assemelham a propaganda ou mesmo invasão cultural. A crítica constituída aponta que no modelo de extensão as pessoas são coisificadas e consideradas por olhares de fora de suas realidades históricas.

Ao mergulhar nas etimologias de “extensão” e “comunicação”, Freire também abre caminho para as considerações das experiências que não se separam dos saberes. De uma transformação do mundo que vai considerar mediações educativas (e comunicacionais) mais próximas das diversidades de realidades, comunidades e ancestralidades, por exemplo. Assim, quebra-se as perspectivas de hierarquizações entre um saber da academia e um saber de fora das instituições formais. Algo que traz sentidos de conversações entre a diversidade de realidades, considerando vidas para se ensinar “com” as pessoas e não ensinar “para” as pessoas.

A ideia de extensão também faz eco na perspectiva das “histórias únicas” (ADICHIE, 2019) em que se associa a lógica do poder das narrativas como posse diante das pessoas e dos povos, como um conhecimento estático, imposto, sem diálogos e sem perspectivas de transformação, apenas de adaptação passiva ao mundo. Por outro lado, a ideia de comunicação proposta por Freire é de potencializar vozes como forma de interação de saberes, afastando um processo que seja pensado exclusivamente como manipulação das pessoas e dos povos.

Ao analisar a obra “Extensão ou Comunicação?”, de Paulo Freire, Soares (2011) afirma que a comunicação deve ser vista como um componente essencial do processo educativo. Além disso, Soares destaca a condição relacional das pessoas, que não apenas estariam no mundo, mas estariam com o mundo. Por isso, a partir dos postulados freirianos, há um destaque para uma educomunicação que supere o chamado “messianismo tecnológico”, afastando uma ótica instrumental da tecnologia comunicativa e defendendo uma relação interativa com a dupla função apontada por Freire (1983): cognoscível e comunicativa.

A tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dêle discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 46).

Martín-Barbero (2021) afirma que a educação é o lugar decisivo para entrecruzar uma comunicação que compartilha significação, além de uma participação que compartilha a ação. Mas, para tanto, os processos educativos precisam se converter em espaços de conversação dos saberes e narrativas que configuram as oralidades, as literalidades e as visualidades, como as mestiçagens de trama de visualização e expressão para que o futuro ganhe corpo.

O entrecruzamento da educação e da comunicação seria capaz, de acordo com Martín-Barbero (2021) de apresentar novas perspectivas diante de uma lógica de vida focada no mercado, com o desmantelamento da educação (voltada para a empregabilidade) e desenvolvimento da comunicação (voltada para a constituição dos poderes hegemônicos). Quer dizer, de um cenário com megacorporações da comunicação, com controle da opinião e imposição, ao mesmo tempo, de manipulação para se manter um poder, e de um modelo escolar ultrapassado tanto espacial como temporalmente. Dessa forma, diante de uma ausência de políticas culturais e comunicacionais na educação, Martín-Barbero acende um alerta para um distanciamento entre, por exemplo, uma juventude que se insere na cultura audiovisual e uma escola que mantém uma hierarquia para os conhecimentos dos livros impressos.

Ao olharmos a proposta da Pedagogia Griô com a TiVi Griô temos um exemplo de entrecruzamento da educação e da comunicação, em que as produções não se baseiam em uma perspectiva de “messianismo tecnológico”, mas no poder de suas palavras geradoras. O jovem Uilami Dejan, por exemplo, cita que as produções educomunicativas do dia a dia da TiVi Griô estão mais próximas de uma condição relacional e vivencial que técnica-instrumental, ao citar que na aprendizagem da produção audiovisual “tem a parte teórica - mas não só a teórica -, a vivência é o que nos dá a agilidade para lidar com as situações. Porque tem muita coisa que a gente aprende na teoria, e quando chega na prática não é bem assim”. A própria perspectiva freiriana da palavra geradora é conscientemente planejada na produção e reprodução da TiVi Griô:

Os filmes produzidos pela TiVi Griô e outros também são usados como palavra geradora. Então se vai ter um tema, vamos ter um filme relacionado a esse tema, que vai gerar o encontro dialógico, para depois gerar essa

partilha do conhecimento. Então os filmes da TiVi Griô são usados e são produzidos também nessa intencionalidade<sup>52</sup>

Essa intenção da TiVi Griô está em consonância com o que Martín-Barbero cita como o “descentramento do saber”, em uma condição em que se identificam e se constituem muitos conhecimentos socialmente válidos fora do livro, e que precisam ser considerados para além das perspectivas de autoridade da escola e seus discursos. Por isso, para o autor espanhol-colombiano, as instituições de ensino precisam parar de fazer vista grossa para as reconfigurações comunicativas do saber e do narrar. Assim, é defendido não uma substituição do livro, mas uma retirada da condição de exclusividade. As oralidades também são apontadas como ausentes nos espaços das escolas e nos descentramentos de saberes.

Estamos diante de um sistema - e de uma experiência escolar - que não só não conquista os adolescentes para uma leitura e uma escrita enriquecedoras de suas experiências, mas que desconhece a cultura oral enquanto matriz constitutiva da cultura viva e da experiência cotidiana dos setores populares, confundindo-a e reduzindo-a, de fato, ao analfabetismo (MARTÍN-BARBERO, 2021, p.95).

Para Martín-Barbero, os recursos audiovisuais são capazes de favorecer uma ampliação no fluxo do “descentramento do saber”, em que, por exemplo, ao invés de se cortar a diversidade linguística de povos e comunidades tradicionais, a escola poderia promover conversações entre diferentes culturas através das tecnologias audiovisuais. Já Hampâté Bâ (2010) destaca que durante muito tempo se manteve um conceito infundado de que os povos que priorizam a oralidade diante da escrita eram sem cultura. Ao mesmo tempo, o intelectual malinês afirma que os registros orais carregam uma tradição viva, com uma relação mais forte com a palavra quando comparada com os registros escritos. A própria nomenclatura “griô” simboliza uma das referências da tradição viva de saberes que foi negada pelo advento da modernidade.

Da referência dos antigos *griots* africanos ao território nacional contemporâneo há um abasileiramento do conceito para referenciar a oralidade mantida na cultura de diversos povos tradicionais, a exemplo de ribeirinhos, indígenas, quilombolas e pescadores (PACHECO, 2006). Ao mesmo tempo, Martín-Barbero (2021) destaca que a cultura oral tem sua vigência renovada em diversos fluxos culturais contemporâneos, a exemplo das relações bilaterais entre os ambientes rurais e

---

<sup>52</sup> Trecho da conversa do chat online “Quando a gente se movimenta, as coisas se movimentam”, no dia 05 de maio de 2021.

urbanos e das produções dos meios de comunicação, a exemplo da telenovela, que herda uma aproximação com o conto.

Enquanto prática educomunicativa, as produções da TiVi Griô trazem narrativas oriundas das comunidades locais e tradicionais, ao mesmo tempo que se insere nos contextos de uma produção massiva nas redes e processos presenciais no território da Chapada Diamantina. Esse processo de gestação do termo “griô” da TiVi para além do continente africano foi constituído no final da década de 1990<sup>53</sup>, na elaboração do projeto da Ação Nacional Griô, proposto pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô e transformado em projeto em 2006 pelo programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura do governo federal. A iniciativa resultou em uma rede de gestão compartilhada de iniciativas pedagógicas entre a tradição oral e a educação formal.

O nome Griô, simboliza uma forte expressão, tanto da valorização dos saberes orais oriundos dos recônditos rurais e das cidades do Brasil, quanto da valorização do encontro entre a brasilidade e o mundo diverso que a compôs. Nesse sentido, a brasilidade do mundo e o mundo da brasilidade são a mesma coisa. Trata-se da fertilização do diálogo, presente na hibridização dos continentes e promovida a partir de uma Epistemologia do Sul. Um Povo Novo que tem por essência, ao mesmo tempo, o universal e as tradições locais. (LAZANEO, BATTISTELLA, BAIRON, 2015, p. 250)

Pinheiro (2013) registra que o programa Ação Griô Nacional definiu, através de edital, três categorias de griôs: o griô aprendiz, o griô de tradição oral e o mestre de tradição oral. Para Pinheiro (2013), esse abasileiramento dos *griots* africanos possui dois lados em uma análise entre tempo e espaço. Ao mesmo tempo que limita uma continuidade do *griot* africano, permite estabelecer uma relação entre o griô referenciado no território nacional. Desta forma, o autor avalia que o abasileiramento do termo representa uma resistência da cultura negra e da transmissão da oralidade entre “a figura do ‘velho’ ou da ‘velha’, que na África ou nas senzalas do Brasil, guardavam na memória a história de seu povo” (Pinheiro, 2013).

A experiência da TiVi Griô faz parte dos movimentos que buscam um reconhecimento horizontal das histórias e saberes dos povos tradicionais que habitam o território brasileiro, em especial da região da Chapada Diamantina. Parte-se de uma proposta de produção audiovisual baseada com e para processos pedagógicos, que favoreçam a partilha de saberes nas comunidades.

---

<sup>53</sup> Ação Griô: uma política pública referência de gestão compartilhada em rede no Brasil”, disponível no site da Associação Grãos de Luz e Griô: <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/>>, acessado em 15 de julho de 2021.

Ao mesmo tempo, as narrativas da TiVi Griô adentram uma dinâmica em que muitas histórias são contadas, ouvidas e recontadas em um país com intenso processo de hierarquizações e de poderes secularizados decorrentes de sua colonização. Ao se constituir de e para processos pedagógicos, a TiVi Griô propõe juntar os saberes ancestrais da tradição oral e as ciências formais, apresentando narrativas que favorecem um saber horizontal dos povos e comunidades.

Em toda comunidade brasileira, existem Mestras/es Griôs responsáveis pela tradição oral viva trabalhando, de modo espontâneo e informal, pela resistência e erudição de suas tradições junto à comunidade, educando crianças e adolescentes, produzindo uma economia de partilha, uma política cultural e, acima de tudo, uma educação comunitária (PACHECO, 2021).

A TiVi Griô segue processos de educação não-formal para além das salas de aulas. A partir da referência de produção de conhecimentos pela Pedagogia Griô, a TiVi Griô valoriza os rituais de “vínculo e aprendizagem” (PACHECO; 2006, 2021), em que essa relação dupla não se desvincula, fortalecendo uma perspectiva de inter-relação. A ideia reflete a dialogicidade postulada por Paulo Freire (1983), em que o “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Por outro lado, autores que estudam a inter-relação da comunicação e educação, como Soares (2011) e Martín-Barbero (2008) e (2021), rebatem o que consideram uma aversão às tecnologias da informação nos ambientes escolares, constituindo a ideia de “um perigo iminente das máquinas” nas salas de aulas. Ou seja, uma “desumanização perversa” dos processos educacionais causada pelos meios tecnológicos e de comunicação.

Em entrevista concedida em 1983 ao educador e escritor Sérgio Guimarães, o próprio Paulo Freire já citava que “as mídias não são boas ou ruins em si”, dependendo de como e por quem são utilizadas. Paulo Freire já trazia uma preocupação mais política que técnica, ao adiantar uma acertada crítica na época com os possíveis interesses comerciais de corporações empresariais no setor e um acesso desigual às tecnologias que podem acompanhar o desenvolvimento educacional (FREIRE, 2021).

Para Martín-Barbero (2021), os dispositivos midiáticos e digitais no aprendizado ainda não são compreendidos em sua complexidade social e epistêmica, resultando em uma estigmatização que separa a juventude da sala de aula enquanto

sentidos da escola. Martín-Barbero cita ainda uma disparidade entre a linearidade do ensino escolar e os “saltos de aprendizagem” que acompanham a juventude do “lado de fora” da sala de aula, quebrando um monoteísmo do saber. Neste caso, a chave da revolução tecnológica seriam as novas linguagens, ao invés de um protagonismo de quem desenvolveu as máquinas em si.

Nesse caminho de busca de novas racionalidade entre as mediações tecnológicas e os descentramentos de saber, Soares (2011) propõe um pressuposto político-pedagógico para se pensar a inter-relação da comunicação e da educação. Para Soares (2011), essa interface educacional pode ser dada na interdiscursividade, que junta os discursos da educação (mais enquadrador e oficial) e da comunicação (mais desautorizado e aberto).

A configuração das práticas da TiVi Griô remete à “gestão da comunicação no espaço educativo” nas áreas de intervenção social postuladas por Soares (2011)<sup>54</sup>. Isso porque a TiVi Griô é voltada a processos e procedimentos que articulam comunicação, cultura e educação. Assim, é constituído um ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO; 2011, 2021) em que faz, participa e acompanha a TiVi na Chapada Diamantina e está inserido em um complexo fluxo de informações e conhecimentos descentrados e difusos, em que não apenas as escolas ou os livros servem como referências para a educação. A partir das mediações tecnológicas e ações pedagógicas, diferentes pessoas, de lugares e faixas etárias, participam do ecossistema comunicativo constituído pela TiVi Griô nos territórios da Chapada Diamantina.

Ao apresentar algumas considerações sobre a função normativa da docência, Ourique (2019) organiza críticas sobre a importância de reelaboração de conceitos e o seu acompanhamento nas transformações históricas do seu pensamento. Para Ourique, há um descompasso entre um necessário processo autorreflexivo dos educadores e uma construção de jargões, naturalização dos fenômenos ou a mitificação das ações sociais.

Na educação, esta falha torna-se visível quando, por exemplo, se deposita toda a esperança em reverter um quadro de violência, pobreza e ausência de autonomia na escola e se esquece que ela não possui instrumentos suficientes para isto. O homem se educa na participação nas diversas instâncias sociais, pelo contato com diferentes experiências e visões de uma

---

<sup>54</sup> Soares (2011) apresenta as seguintes áreas de intervenção social do paradigma educacional: Áreas de intervenção social: a) educação para a comunicação; b) mediação tecnológica na educação; c) gestão da comunicação no espaço educativo; d) reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação.

realidade. Neste sentido, é importante discutir a respeito de uma política cultural mais ampla, numa sociedade em que todos se comprometam com a cultura, retirando dos professores ou da escola o peso de abarcar o patrimônio cultural e expandi-lo à sociedade em geral. Juntamente com este comprometimento coletivo, é preciso redefinir alguns papéis e concepções sobre educação, escola, professor e pedagogia do ponto de vista cultural para não recair o peso das reivindicações da sociedade nos ombros da educação. (OURIQUE, 2019, p. 4)

Ao mesmo tempo, os pressupostos de Soares (2011) e Martín-Barbero (2021) sobre a educomunicação deixam nítido que as críticas reconhecem a importância da educação para a sociedade ao longo de toda a sua história. O que se reivindica é a busca por novos olhares para a produção do conhecimento e a ampliação do reconhecimento de novas configurações no campo do saber. Neste sentido, a TiVi Griô – a partir da Pedagogia Griô - se propõe a também assumir um papel pedagógico na região da Chapada Diamantina, além de dialogar com os ambientes institucionais das escolas para a uma abertura para o reconhecimento da coletividade na construção do saber.

## **2.2 A TiVi Griô pelo olhar do ecossistema comunicativo e da oralidade**

Para Martín-Barbero (2011, 2021), a partir da TICs e redes de comunicação nas sociedades, há um entorno educacional difuso e descentrado que precisa ser considerado nos processos de trocas de informações e construção de conhecimentos para além da centralidade exclusiva de escolas e livros, como referenciados nas instituições de ensino da modernidade. Neste caso, há um apontamento sobre uma realidade – principalmente na vida da juventude – com uma mescla de saberes e linguagens que as instituições de ensino formal não devem fazer vista grossa, nem tentar “vencer” esses fluxos pelo autoritarismo.

O ecossistema comunicativo é, portanto, constituído por um saber-mosaico configurado por uma sociedade em rede que reconfigura os espaços do aprender, tanto espacial quanto temporalmente, para além das salas de aula, possibilitado por novas formas de acesso, produção e difusão de informações e conhecimentos que impactam diretamente em duas dinâmicas cotidianas: a) nas sensibilidades de relação com as tecnologias, a exemplo da velocidade que as juventudes reagem com as imagens, discursos e sonoridades, evidentes cada vez mais nos recortes geracionais; b) na dispersão e fragmentação do saber, quebrando a perspectiva de uma

legitimação que esteve historicamente controlada e centralizada como forma de poder monopolista (MARTÍN-BARBERO, 2011).

Diante de um professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade. Estas configuram os saberes-mosaico, como os chamou A. Moles, porque são feitos de pedaços, de fragmentos, o que não impede os jovens de ter, com frequência, um conhecimento mais utilizado em física ou em geografia que seu próprio professor. Isso está trazendo para a escola um autoritarismo, como reação à perda da autoridade do professor, e não de uma abertura para esses novos saberes. Em lugar de ser percebida como uma chamada que se reformule o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos como o sistema sagrado do saber escolar (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126-127).

Na TiVi Griô, a partir da Pedagogia Griô nas suas produções e exibições, são estimulados – e “legitimados” - processos de construção do conhecimento com os saberes curriculares escolares, com o universo tecnológico em atividades remotas e presenciais e com as diversidades de histórias (ancestrais e contemporâneas) contadas e recontadas nos contextos das comunidades tradicionais. Essa base aberta a um saber-mosaico é considerada através da aplicação dos processos metodológicos da Pedagogia Griô, em que expressões e linguagens de diferentes tempos e lugares se configuram entre saberes formais, informais e não-formais. Como uma convergência entre gerações, comunidades, cosmologias e fluxos nas redes de internet.

Juntando as etapas de encantamento, vivência, diálogo e produção partilhada de conhecimentos, especificamente na TiVi Griô, rodas, brincadeiras, cantigas, danças, contação de histórias, ofícios tradicionais e símbolos da oralidade se integram nas plataformas tecnológicas audiovisuais, agregando conversações de narrativas fílmicas de saberes difusos e descentralizados nas produções. Uma navegação na lista de produções no canal da TiVi Griô no Youtube confirma uma mescla de gêneros e temáticas que agregam processos, por exemplo, de salas de aula de escolas da Chapada Diamantina, a exemplo da apresentação de videoaulas; as vivências comunitárias, com docudramas sobre povoados e comunidades; além de temas com recorte da juventude, como educação sexual.

A proposta de uma consciência comunitária na Pedagogia Griô também pode aprofundar o conceito de ecossistema comunicativo. Pacheco (2021) postula uma perspectiva de pedagogia na fronteira nas margens de intersubjetividades,

identidades coletivas e ancestralidades, em que o saber também é concebido de forma difusa e descentrada, mas propondo também as referências das oralidades e das comunidades para um processo pedagógico. Dessa forma, a construção e compartilhamento do conhecimento não “está dada”, mas deve processualmente se ajustar às diversidades de identidades coletivas, lutas políticas, questões territoriais e especificidades étnicas.

As condições históricas e pautas de luta de uma mulher indígena é diferente de uma mulher negra ou branca; de uma mulher do campo é diferente da urbana; de uma mulher velha é diferente da menina ou jovem; de uma mulher cisgênero é diferente de uma transgênero; uma mulher heterossexual diferente de uma homossexual; ou das mulheres que portam deficiência. Contudo, o(a) educador(a) griô, em sua atividade e objetivo prioritariamente pedagógico, desenvolve a escuta e desloca-se para ocupar o lugar de vínculo e aprendizagem “entre” todos os grupos identitários. Localizar-se “entre” também significa se colocar na margem entre a escola e a comunidade, numa perspectiva de compreender o espaço da escola como um quintal, um rio, uma sombra de árvore, uma casa de farinha, a casa de uma/um Mestra/e Griô, uma praça, uma rua, uma estrada, uma trilha, uma floresta, uma serra, um parque, um terreiro, um salão de uma associação, todos os espaços culturais educativos criados no território identitário, seja ele quilombola, indígena, cigano, ribeirinho, fundo e fecho de pasto, periférico urbano ou do campo; nordestino, central ou sulino. Estar “entre” significa considerar a escola um espaço cultural e comunitário, onde Mestras/es Griôs, saberes e ciências de diversos povos e etnias estarão reconhecidos ocupando seu lugar de poder (PACHECO, 2021, p. 3).

Não há negação do livro e da escola no ecossistema comunicativo, de Martín-Barbero, e nem na consciência comunitária, de Pacheco, porém em ambas as situações essa condição de exclusividade é colocada em xeque, como que ecoando a incompletude de um saber “apenas institucional” e que trava qualquer perspectiva para uma educação libertadora e pensamento decolonial. Vale destacar que o Grãos de Luz e Griô regularmente produz publicações impressas, porém, partindo de seus processos de encantos, vivências, diálogos e produção partilhada para que as palavras em seu sentido pedagógico também sejam colocadas no papel. Quer dizer, a semente dessa narrativa sistematizada na linguagem escrita permanece bebendo da fonte de saberes da tradição oral, mantendo seus princípios a partir de sua aplicação metodológica.

No ecossistema comunicativo vivenciado pelos jovens da TiVi Griô, por exemplo, a cultura da oralidade está presente nas expressões dos corpos, das tecnologias, das palavras, dos imaginários e de outras realidades entre encantos, símbolos e ancestralidades possíveis. É dessa forma que o Grãos de Luz e Griô, através da Pedagogia Griô, reivindica também uma afirmação de políticas públicas

que considerem as culturas de oralidades como uma reversão epistemológica ampla na nossa sociedade (PACHECO, 2006). Dessa forma, parte-se de uma rede de transmissão das palavras faladas há milênios, em que diversas formas de ciências da vida são mantidas apesar das opressões históricas.

Apesar de não citar diretamente o termo “decolonial”, a reivindicação de Martín-Barbero (2021) pelo reconhecimento da oralidade aprofunda essa perspectiva, ao questionar uma cultura fundada de um processo de colonialidade que pouco a pouco busca reconhecer os saberes e fazeres que existem neste sentido.

Reivindicar a existência de uma cultura oral ou da videocultura não significa de modo algum desconhecer a vigência concentrada pela cultura letrada, mas tão somente começar a desmontar sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome em nossa contemporaneidade. (MARTÍN-BARBERO, 2021, p.91)

Ao analisar a realidade da Colômbia – que serve como referência a outros países -, Martín-Barbero (2011) também questiona um cenário em que as políticas públicas deixam de relacionar – ou de reconhecer – as interrelações entre as áreas de cultura, comunicação e educação com um sentido integrado. Há uma crítica ao olhar fragmentado do poder público ao cumprir seu dever a partir de uma perspectiva de “caixas” que mutilam expressões e linguagens comuns que atravessam e integram “áreas institucionais”.

Há também um apontamento de Martín-Barbero (2021) para os desafios entre uma escola “na defensiva” de seus valores e um ecossistema comunicativo que extrapola a perspectiva de centralização e controle das informações e dos conhecimentos por conta da perda da vitalidade das grandes instituições modernas, ainda não adaptadas a novas formas de pertencimento e sociabilidade.

Desta forma, há um alerta também para se evitar visões instrumentais da comunicação - algumas vezes confundida com os meios - e da educação – apontada equivocadamente como métodos em alguns casos. Por isso, a necessidade é de rever os modelos de comunicação e educação, integrando possibilidades para quebrar a visão de processos verticalizados. Nessa interrelação entre comunicação e educação, a tecnologia precisa ser vista para além de aparatos, mas como deslocamento de saberes e percepção de linguagens.

Na proposta da TiVi Griô, há uma constituição de ecossistema comunicativo reconhecido a partir dos processos e dos princípios da Pedagogia Griô. O “motor” da experiência está voltado a uma perspectiva de priorização dos processos

educativos diante da exclusividade de aparelhos e técnicas audiovisuais. Também vale ressaltar que, ao contrário de uma perspectiva autoritária da escola como “centro sistematizador de conhecimentos” (TAVARES, MESQUITA; 2019), há um estímulo para produções que considerem o contar e recontar histórias de forma fluída e flexível através dos processos produtivos dos vídeos, nas exibições, nos cineclubes, nas interações nas redes sociais e internet, em possibilidades interdependentes da Pedagogia Griô, em que se empodera e possibilita vazão à expressão/comunicação de diversos povos, principalmente quilombolas.



**Figura 11:** O ecossistema comunicativo da TiVi Griô inclui as epistemologias das tradições de oralidade em seus descentramentos e deslocamento. Fonte: Foto de Uilami Dejan

### 2.3 As visualidades na Produção Partilhada de Conhecimentos

Entender a constituição de um ecossistema comunicativo, repleto de uma dinâmica de imagens, sugere também uma abordagem sobre as visualidades que podem estar em jogo nessa configuração. A partir de Alves (2020), entendemos que as referências epistemológicas da cultura escrita impactam até mesmo nas formas como temos abordado e questionado as visualidades, já que “as maneiras como temos olhado as imagens, talvez estejam pautadas nas formas de ler, baseados num regime que busca o significado ou a correspondência real da imagem” (ALVES, 2020, p.1).

Ao mesmo tempo, estamos inseridos no “tempo das imagens”, em uma perspectiva inseparável da “chuva de informações”, alertado por Alves (2020) como incessante em quantidade e velocidade que atinge o status de um suporte discursivo. Dessa forma, vendo as mesmas imagens no plano de fundo, ficamos reféns das imagens como atestados da própria existência das coisas.

Percebam: é aqui que o perigo habita. Porque a subjetividade é esse constante movimento de atualização, realizado na disputa entre o que nos constitui; e porque a imagem é justo esse duplo entre o que monta e o que evidencia essa cartografia subjetiva. Porque a imagem nos inunda em nosso tempo, nos superlota, ao passo que não dominamos tal produção vertiginosa. Por isso, e somente por isso, precisamos formular ferramentas políticas com e contra as imagens (MESQUITA, 2020, p.5).

Do alerta, Mesquita (2020), nos lembra que as marcas e rastros das violências da colonialidade permanecem ocupando nossas visualidades cinco séculos após a travessia dos navios negreiros. Por isso, é necessário reivindicar, “tomar fôlego” para questionar as opressões por essas imagens, valorizar as existências ancestrais dos povos e comunidades que resistiram e resistem a essa colonialidade. Há uma “alquimia imagética” que nos asfixia enquanto colonialidade, por isso, o questionamento de se buscar uma transformação a partir de novas experiências diante dos dispositivos de mediação colonizadora.

Outro aspecto possível de análise pode ser feito nas palavras na Carta do Padre Anchieta, escritas no século XVI, analisadas por Jesus (2019), que, de acordo com o autor, parecem mais desdizer do que revelar o que seria o corupira na perspectiva indígena. A importância das palavras parece não atender o que poderíamos supor como conversa entre os dois lados em questão, inseridos em perspectivas distintas de cosmologias e linguagens. Além disso, pressupomos o possível choque nas imagens do corupira entre uma cultura portuguesa que privilegiava a tradição escrita, diante de culturas indígenas que privilegiava a tradição oral, refletindo distanciamentos para além de linguagens, mas de saberes constituídos.

Didi-Huberman (2012) provoca olhares sobre a imagem pelo prisma político, desembocando em fitar uma história repleta de lacunas e caminhos possíveis. Para tanto, as imagens não podem ser vistas apenas como representação de um feixe ocular, ou, talvez, mediadas por uma exclusividade interpretativa. A relação entre a imagem e o real é como uma espécie de incêndio, que tanto pode arder como se transformar em cinzas. Essas imagens não são nem imediatas e nem estão “no

presente”, de acordo com Didi-Huberman, e, por isso, são capazes de arder entre as complexas relações do tempo. Como uma chama que tanto pode ser consumida como reacendida nos muitos caminhos das temporalidades.



**Figura 12:** A representação imagética do Nego D’água, no filme homônimo da TiVi Griô, não revela diretamente uma identidade em seus traços e feições, mas de uma entidade sempre à espreita. A representação abre a possibilidade de uma construção de quem assiste de acordo com as memórias relatadas na produção e suas possibilidades de construção do conhecimento em ações pedagógicas. Fonte: Reprodução do Filme “Nego D’água”, da TiVi Griô.

Frequentemente, nos encontramos, portanto, diante de um imenso e rizomático arquivo de imagens heterogêneas difícil de dominar, de organizar e de entender, precisamente porque seu labirinto é feito de intervalos e lacunas tanto como de coisas observáveis. Tentar fazer uma arqueologia sempre é arriscar-se a pôr, uns junto a outros, traços de coisas sobreviventes, necessariamente heterogêneas e anacrônicas, posto que vêm de lugares separados e de tempos desunidos por lacunas. Esse risco tem por nome imaginação e montagem. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 211-212). O próprio Didi-Huberman (2012) lembra que imagem é derivação de imaginação e a montagem visual é uma forma de construir historicidade diante dos anacronismos e sobrevivências diante das complexidades do tempo.

Vale destacar também a contribuição da linguagem audiovisual nas pesquisas históricas. De acordo com Mattos (2017), as imagens em vídeos podem extrapolar o texto realçando a importância dos registros da voz, corpo, rosto e gesticulação, acrescentando novas dimensões ao que é dito nas pesquisas. A produção audiovisual de Memórias do Cativoiro<sup>55</sup>, enquanto registro historiográfico, foi feita com base em uma tese homônima, de autoria de Ana Lugão Rios, escrita no início dos anos 1990. Ambas as produções estão baseadas na história oral de camponeses negros do Vale do Paraíba Fluminense. O interesse pela produção audiovisual surgiu de um processo – não previsível – em que fotografias dos anos 1940 possibilitaram uma ampliação na pesquisa. A partir deste ponto da visualidade, a busca pelo áudio – com valorização na oralidade - também foi priorizada para ressaltar um diálogo entre conhecimento histórico e memórias coletivas com uma roteirização audiovisual que permita um novo conhecimento historiográfico sobre a realidade escravocrata no Brasil:

Os depoimentos sobre separações familiares e castigos, por exemplo, ganham em Memórias peso e força pelo acesso ao áudio da narrativa dos entrevistados. Os personagens que integram as diversas histórias contadas também ganham interpretações particulares por meio da entonação da fala, como por exemplo quando seu Cornélio imita a voz de seu pai ao contar uma de suas histórias, no bloco “Laços de família”. Principalmente, aspectos da oralidade, como vocabulários, expressões e formas de contar, são colocados em evidência. (MATTOS, ABREU e CASTRO, 2017, p. 1149).

A experiência entre texto de uma tese, que se transformou em livro, e produção audiovisual de Memórias do Cativoiro destaca ainda memórias corporais como as performances do jongo, além do emprego e entonação de determinadas palavras, como elementos importantes de conhecimento. Outra vantagem citada pelas autoras é a possibilidade das imagens do presente – mesmo em estruturas em ruínas, por exemplo – representarem as possibilidades de ressignificações históricas, como cita Elias (2005), ou de um conhecimento pela imagem, como cita Didi-Huberman (2005).

O conceito de Produção Partilhada do Conhecimento (PACHECO, 2015) também possui contribuições para a produção audiovisual, sendo um campo de saber assumido pela TiVi Griô. Desta forma, há uma abertura a conversações na intencionalidade de quebra de estruturas hierárquicas entre diferentes comunidades, a exemplo de espaços acadêmicos e comunidades tradicionais, considerando suas diversidades étnicas e de constituições de cosmologias (BAIRON, 2014). Por isso, há

---

<sup>55</sup> Memória do Cativoiro está disponível na rede social Youtube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Hxhf\\_7wzk0&t=437s](https://www.youtube.com/watch?v=Hxhf_7wzk0&t=437s)>, acessado em 1º de julho de 2020.

também uma valorização das visualidades e oralidades na construção de saberes, que podem ser feitos também na linguagem audiovisual e servir como possíveis estratégias de interlocução dos espaços acadêmicos:

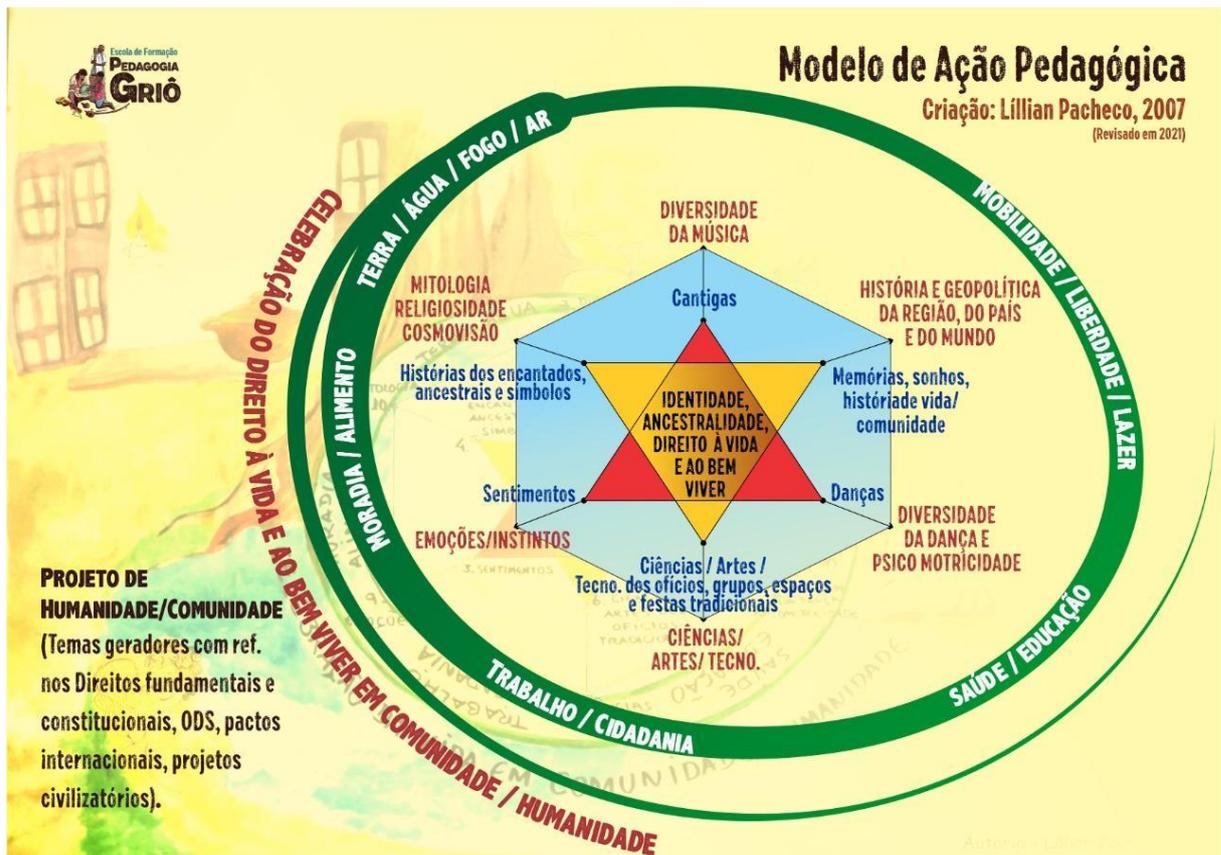
Para tanto, é necessário reconhecer o papel cognitivo das imagens, o caráter dialógico das sonoridades e os desdobramentos sinestésicos de uma corporeidade da escritura. Estas características estão muito mais resguardadas no modo de ser oral do senso comum cultural, do que no meio científico, onde imagens e sonoridades continuam sendo apenas ilustrações de conceitos no interior e abordagens disciplinares (BAIRON, 2014, pg. 64-65).

Assim, na Produção Partilhada do Conhecimento, são feitas tramas conceituais em que o sujeito conceitual se configura como objeto e sujeito da pesquisa-diálogo. É desta forma que se busca uma quebra do olimpo acadêmico de um saber hegemônico, e se sugere uma partilha horizontal com os saberes de mestres e mestras griôs. Desta forma, a concepção do pesquisador é reconfigurada para a função de mediador, que busca trocas estético-conceituais. Ao mesmo tempo, as proposições de Bairon (2014) deixam nítido que não se trata de defender uma lógica de “harmonia entre diversidades discursivas” (2014, p. 63), mas de se garantir um “equilíbrio topológico entre intelecto e mundo sensível” (2014, p. 63) entre diferentes propriedades epistemológicas.

Desta forma, enxergamos o espaço da TiVi como resultado de processos pedagógicos - e impulsionador de outros - que valorizam a tradição oral enquanto organicidade e valorização de um saber constituído. Ao mesmo tempo, disponibilizando as visualidades capazes de favorecer as conversações entre diferentes comunidades na Produção Partilhada do Conhecimento.

Há uma proposta da Pedagogia Griô intitulada como “reinvenção da roda da vida”, justamente por propor uma inversão de estratégia epistemológica da Pedagogia, valorizando sentidos como afeto e ancestralidade na produção de conhecimento (PACHECO, 2015). Ao propor uma pedagogia que é fruto da “caminhada sensível nas comunidades” uma pergunta interessante pensada é sobre os princípios e conceitos da pedagogia em jogo: “como vamos realizá-los numa prática fundada na oralidade?” (PACHECO, 2015, p. 24). A resposta na sequência sugere um caminho da visualidade, importante como forma de conversação entre as culturas de tradição escrita e tradição oral: “Desenhemos os modelos de ação pedagógica, que também possuem palavras geradoras que precisam ser esclarecidas para leitura e

ação diante do seu objeto principal de estudo – a identidade, a ancestralidade e a celebração da vida” (PACHECO, 2015, p. 24).



**Figura 13:** A educadora Lillian Pacheco utiliza uma “geometria” para ajudar a situar abstrações presentes da Pedagogia Griô. Fonte: Arte elaborada pelos organizadores do curso de Pedagogia Griô.

### 3. Uma trilha por enredos e conteúdo da TiVi Griô

A experiência da TiVi Griô em contar suas próprias histórias – no ciclo infinito de produção e reprodução de narrativas - está diretamente baseada em uma coletividade de vozes, como um *mix* de gerações, comunidades, identidades coletivas e propostas metodológicas. A Pedagogia Griô possibilita a busca constante das relações com as tradições da oralidade em uma produção vivencial que media ancestralidade e contemporaneidade, saberes de povos tradicionais e saberes formais, além de assumir, como afirma Pacheco (2021), a proposta de “celebração do direito à vida e ao bem viver em comunidade/humanidade”.

Desta forma, é possível analisar alguns desses fluxos de apropriações e considerações dentro do conceito de ecossistema comunicacional (Martín-Barbero, 2014), em que as lentes inter e transdisciplinar podem focar processos educacionais nos territórios da Chapada Diamantina, incluindo a Associação Grãos de Luz e Griô, praças públicas, escolas públicas, comunidades quilombolas, entre outros espaços físicos, além da internet.

A TiVi Griô se propõe a contar histórias próprias dentro deste ecossistema comunicativo a partir de uma constante busca de relações com a diversidade cultural da tradição de oralidade e pelos (e a partir dos) caminhos metodológicos da Pedagogia Griô. O processo também propõe uma educação libertadora e um pensamento decolonial em que as experiências vivências são valorizadas, para além de uma chuva de informações, do cenário típico do advento da modernidade e dos avanços tecnológicos em rede.

#### 3.1 Seu Aurino e os mais novos da geração “dos filmes na TV”

O mestre Aurino Pereira vive na comunidade quilombola do Remanso, em Lençóis, na Bahia. Nascido em 1945, ele exerce uma liderança comunitária, além de ser sanfoneiro de oito baixos e contador de histórias. O gosto pela sanfona foi cultivado pela curiosidade com o instrumento. O pai dele, Justino Pereira, o Seu Binô, também era sanfoneiro. Na época, o filho - Aurino criança - aproveitava as saídas do pai para aprender escondido a tocar a sanfona.

O tempo passou e, ainda jovem, chegou o dia de Aurino mostrar o que tinha aprendido, escondido do pai e acobertado pela mãe. Na época, em uma festa da comunidade, o então jovem acabou surpreendendo, ao assumir a sanfona quando o pai precisou se ausentar por um instante. Essa história está registrada na dinâmica e patrimônio da oralidade exercida por Seu Aurino nas comunidades e nas escolas da região. Além disso, a narrativa ganhou outras fontes de registro e reprodução, a exemplo do vídeo “O Griô de oito baixos”<sup>56</sup>.



**Figura 14:** Seu Aurino conta histórias da comunidade do Remanso, em 2017. Fonte: Arquivo do projeto Pedagogoeco.

A importância de se manter um fluxo de heranças culturais entre gerações na comunidade do Remanso permanece sendo praticada e defendida por Seu Aurino. Hoje, ele exerce a função de contador de histórias tanto para as pessoas da comunidade em que vive como para as pessoas de outros lugares que conhecem o Remanso, a partir do turismo comunitário<sup>57</sup>. Assim, ele mantém vivas nos tempos e nos espaços as memórias comunitárias através de uma tradição que prioriza a

<sup>56</sup> O vídeo “O griô de oito baixos” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gVPAVHsEKml>>. A produção está disponível no canal da Pedagogia Griô no Youtube. Acessado em 11 de julho de 2021.

<sup>57</sup> A dissertação “Educação, turismo e ação Griô: impactos da modernidade na comunidade quilombola do Remanso (Lençóis - BA)” apresenta os impactos do turismo comunitário no desenvolvimento local da comunidade. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04122015-162039/pt-br.php>>, acessado 02 de junho de 2021.

oralidade diante da escrita, firmando ainda mais os laços entre as pessoas e as palavras (HAMPÂTÉ BÂ, 2010).

Um exemplo da consciência sobre o poder do compartilhamento das histórias orais está em depoimento de Seu Aurino no vídeo “Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida”<sup>58</sup>. Um trecho da produção destaca que tempos atrás a comunidade vivia em contexto de isolamento, sem conhecimento sobre atuação de igreja e governo nas redondezas e nem autoconhecimento sobre sua etnicidade, mantendo seus próprios costumes e organização social.

A memória quilombola do Remanso é preservada pela oralidade enquanto “procedência e realimentação de conhecimentos transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010), mantendo acesa uma ancestralidade viva em que além do compromisso com o registro da palavra falada, há um patrimônio de sensações e linguagens na expressão corporal do contar e recontar essas histórias. (Hampâté Bâ, 2010).

O sanfoneiro traz a memória das atividades coletivas feitas com músicas cantadas em grupo na comunidade. Assim, cada pessoa assumia um instrumento musical nas composições, que abordavam os sentidos de seus fazeres, a exemplo das músicas para o mutirão no roçado de cada família e para a produção coletiva de farinha de mandioca. Por outro lado, o depoimento relata que alguns desses costumes estão se perdendo na contemporaneidade.

Seu Aurino exemplifica que ao compartilhar questões da comunidade é comum algum jovem se dispersar perguntando a outro sobre a produção de “filmes que se passam na TV”. Ao mesmo tempo, a análise do líder comunitário sobre tal questão faz considerações de recortes geracionais sobre a relação da juventude local com as antigas referências culturais.

Os jovens de hoje eu acho que não acreditam muito em nós (...). Naquela época não existia isso. Então nós nos colocávamos naquilo que tinha aqui. Todo mundo corria atrás daquilo que nós temos aqui. Aqui um sabia tocar uma viola; sabia um cavaquinho; outro já sabia tocar uma gaita; outro sabia bater um bomba; outro já sabia bater um pandeiro; um triângulo. Todo mundo sabia alguma coisa. É por isso que tem hora que eu fecho com a cara dos meninos, porque acho que as ideias deles são poucas, mas no momento eu volto pra pensar: ‘Eles têm razão’. Eu volto pra dar razão para eles. Eu, por exemplo, aprendi porque eu não tinha como correr atrás do que não existia. Então só corria atrás do que tinha. Hoje não, eles têm o seu conforto. Eles têm suas TVs, seus sons eletrônicos, então: ‘vou assistir o disco de fulano’.

---

<sup>58</sup> O vídeo “Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nsov4uThpmQ>>. A produção está disponível no canal da Pedagogia Griô no Youtube. Acessado em 11 de julho de 2021.

Agora só que perdoem-me. Eu digo: 'Olhe, meu filho, você sabe que a gente tem que assistir o dos outros e cuidar do da gente também. Ser um pouquinho de cada um. Porque se a gente fluir só no dos outros a gente fica perdido, morre perdido por aí'<sup>59</sup>.

A relativização de “morte” e “vida” da comunidade através da preservação de memórias na análise feita por Seu Aurino dialoga com os postulados de Walter Benjamin (2012) sobre a perda do dom da narrativa nas sociedades modernas. Em ambas as situações, identificamos as transformações inevitáveis causadas por novas formas de sociabilidade e relação com a produção-reprodução de narrativas, que ameaçam as condições da habilidade de contarmos histórias através da oralidade, ato peculiar entre as comunidades tradicionais.

Para Benjamin, esse dom da narrativa e da memória está associado à experiência, a exemplo das músicas que eram cantadas de forma coletiva durante as atividades nos mutirões dos roçados e na casa de farinha da comunidade do Remanso. Por outro lado, o acesso a outros artefatos culturais e as transformações da modernidade reconfiguram as relações anteriores da experiência (BENJAMIN, 2012), de uma época em que Seu Aurino “só corria atrás daquilo que tinha na própria comunidade”.

Essa relação entre oralidade, experiências e conhecimentos destacada por Seu Aurino também pode ser vista como resistência para se manter as ciências do dia a dia das comunidades tradicionais, que “resguarda o poder de confrontar as tendências pedagógicas neoliberais, racistas e patriarcalistas das instituições formais, entre tantos motivos, porque agrega, convive, celebra a vida e a morte em práticas culturais que dão sentido à educação” (PACHECO, 2021, p.4).

Ao mesmo tempo, o líder comunitário também pondera os recortes geracionais em sua reflexão, ressaltando que, se não é favorável uma ideia de “manutenção intacta” dos antigos costumes da comunidade, pelo menos a conservação de uma essência de memória, que pode perpassar as novas configurações de produção-reprodução de narrativas, e que seria importante para manter viva a comunidade. As palavras sugerem uma movimentação de fechar e abrir, de fluir “no dos outros” e de fluir “em si”.

---

<sup>59</sup> O depoimento foi dado entre 32'52” e 34'32” no vídeo “Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida”. Acessado em 11 de julho de 2021.

Seu Aurino também incorpora os aspectos apontados por Benjamin para um contador de histórias da oralidade que está essencialmente ligado ao lugar de vida e compreende a importância de se intercambiar essas vivências e experiências através das narrativas. Já a relação com a juventude local é tensionada entre o “fechamento” - ao “fechar com a cara” como um ato de repreensão para valorizar o que é de dentro - e de “abertura” - como renovação que vem da relação com o externo, com outros saberes. Esse processo seria tecido no mergulho das muitas histórias para serem retiradas e recontadas em seus novos contextos.

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades: Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com a violência e a morte. (BENJAMIN, 2012, p. 227)

A preocupação de Seu Aurino diante da juventude que “deve assistir o dos outros, ao mesmo tempo de cuidar do que é próprio” sugere um sentido de rememoração das ancestralidades da comunidade do Remanso entre as gerações. Um passado que deve permanecer à espreita não como uma ideia de imposição do arcaico, mas como uma essência de vida comunitária sustentada pelo poder de “vida” ou “morte” associado às narrativas.

Talvez como uma ponderação da impossibilidade de se alterar um processo civilizatório em curso, mas como uma esperança de resistir pela vida da comunidade em meio a uma sociedade em que a massificação e uniformização das mentalidades pode significar a morte das narrativas locais, de perda das identidades e dos sentidos comunitários.

A dedicação de Seu Aurino seria, portanto, de ajudar a tecer uma teia de histórias que deve continuar sendo fortalecida entre as gerações. A “distração dos jovens ao se perguntar sobre os filmes que se passam na TV” não se configuraria necessariamente como uma ruptura brusca com as antigas histórias da comunidade. Mas, ao mesmo tempo, “seria preciso se cuidar também do que é próprio do Remanso”, por uma questão de sobrevivência.

A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite o acontecimento de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades específicas da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra, como demonstraram todos os grandes narradores, principalmente os

orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando. (BENJAMIN, 2012, p. 228)

Neste caso, a comunidade do Remanso pode ser exemplo sobre o desafio de muitas outras comunidades tradicionais manterem uma rememoração de suas ancestralidades no contexto contemporâneo. O próprio fato de “perguntar pelos filmes da TV” (ou dos celulares e outras tecnologias) parece iniciar uma discussão ampla e necessária sobre as novas configurações do ato de contar e recontar histórias nos territórios.

As dimensões entre o consumir-reproduzir e o fazer-compartilhar estão cada vez mais nebulosas nas teias de possibilidades que as tecnologias representam nos últimos anos. Os novos paradigmas que acompanham as TICs valem também para a diversidade de contextos rurais do Brasil, que apesar das dificuldades estruturais e de políticas adequadas para o setor, busca estar conectada e exercer suas formas de acesso à informação e a comunicação.

O equilíbrio contemporâneo entre a necessária manutenção da arte de narrar, na perspectiva de Benjamin, e os cuidados para não se perder nas “chuvas de informações”, como apontado por Bondía, pode ser defendido por uma ideia de mediação das tecnologias (MARTÍN-BABERO, 2008, 2021) que reconheça as diversidades de fluxos comunicacionais presentes no dia a dia da juventude, em diversos ecossistemas comunicativos, que reconsiderem os tempos as experiências necessárias para o conhecimento.

Para Benjamin (2012), as perdas no poder da oralidade estão ligadas a uma modernidade que troca as essências da experiência pelo excesso de informação, carregando junto suas tendências à efemeridade, ao isolamento e à falta de ligação com tradições fincadas em tempo e espaço. As sugestões nos contextos das propostas de Seu Aurino seriam de um equilíbrio entre as vivências e experiências comunitárias e uma mediação pelas TICs que favoreçam uma afirmação das narrativas como sentidos de identidades coletivas quilombolas, condição que é afirmada não apenas pelas informações, mas pelas vivências, experiências, ancestralidades, sonhos e mitos.

A leitura da obra de Benjamin relacionada ao assunto, escrita na década de 1930, não faz um apontamento exato sobre o que seriam algumas “mudanças necessárias” na sociedade, mas há uma constatação que permanece provocando

análises em uma sociedade cada vez mais "inundada de informações". Ou seja, como definiu Martin-Barbero (2008), "Benjamin não investiga a partir de um lugar fixo, pois toma a realidade como algo descontínuo".

Assim, a proposta não seria comparar as realidades de uma Alemanha do entre guerras com o interior baiano na contemporaneidade, mas tomar para si uma análise da potência carregada pelas palavras faladas em comunidades tradicionais e suas possíveis conversações com uma juventude que, nos reflexos da modernidade, "se pergunta pelos filmes na TV" e também na internet em um processo de abertura, mas, ao mesmo tempo, "com o eco das palavras dos mais velhos", em um processo de fechamento para demarcar suas identidades comunitárias.

É nesse contexto de preservação ou reverberação de narrativas e diálogos geracionais da comunidade do Remanso e de toda a região da Chapada Diamantina que se constitui a TiVi Griô. A experiência audiovisual em si parece não propor uma substituição da tradição da oralidade diante de toda sua riqueza de memórias e forte ligação entre a pessoa e a palavra, como afirma Hampâté Bâ (2010). A própria condição da experiência apontada por Benjamin (2012) para o contador de história não caberia em sua plenitude a uma "transferência direta" para a linguagem audiovisual.

Mas, ao mesmo tempo, podemos imaginar a possibilidade de conversação entre a linguagem audiovisual e as cosmologias que permeiam as tradições da oralidade dentro dos postulados propostos pela produção partilhada do conhecimento (BAIRON, 2014).

O resultado é que a produção de conhecimento passa a ser produto de um conjunto reticular de conversações e convivências, equiparando conceitos e estéticas acadêmicas à oralidade e corporeidade do estar no mundo do senso comum cultural. Trata-se da soma de dois modos de vida já arcaicos: de um lado, o acadêmico que não olha mais para as comunidades como "fontes documentais", mas como parceiros; do outro lado, o saber centenário do conhecimento, corporificado no senso comum, que é apresentado por meio da vitalidade de suas dimensões epistemológicas já acostumada a domesticar as técnicas (BAIRON, 2014, p. 69).

Ou seja, se por um lado, uma câmera pode "quebrar o clima" da espontaneidade cultural ou de uma reverência sagrada nas narrativas, por outro, é capaz de juntar gerações na tela, entre mitos, símbolos, movimentos e musicalidades das comunidades tradicionais. Talvez um meio de buscar o equilíbrio de "aberturas e fechamentos" nos aspectos culturais ou de "morte e vida" embutida no poder das narrativas apontadas por Seu Aurino.

Nesse aspecto, aproximando a ideia de “usina de sentidos” da produção partilhada de conhecimentos (BAIRON, 2014), podemos imaginar as propostas da TiVi Griô como uma espécie de “bomba propulsora” de narrativas ancestrais e tradição da oralidade. Assim, temos uma juventude que produz o audiovisual dentro das possibilidades de criação de uma variedade de tempos cronológicos, em que o contar e recontar histórias pode assumir um papel pedagógico.

Dentro de seus limites e potencialidades, a TiVi Griô parece responder partes das aspirações de Seu Aurino pela vida da comunidade, ao “cuidar do que é próprio de suas localidades”, ao mesmo que busca suas referências para “não se perder” nas dinâmicas de um mundo hiperconectado. Assim, essa “bomba propulsora” pode também dar continuidade à rememoração das narrativas mantidas entre gerações.

### **3.2 Delvan e os mais velhos na produção dos enredos na TV**

A história do Nego D’água é uma das que permanecem sendo recontadas a partir de uma memória ancestral da comunidade do Remanso. Uma das formas de se trazer essa narrativa está no vídeo Nego D’água<sup>60</sup>, disponível no canal do Youtube da TiVi Griô<sup>61</sup>. A produção carrega mitologia, tradição e reinvenção simbolizadas através da capoeira como “um jogo da vida”.

O filme Nego D’água é protagonizado pelo jovem Delvan Quilombola, da comunidade do Remanso, relatando as tensões entre o resgate de uma memória ancestral e a fluidez das afirmações de identidades culturais contemporâneas (Hall, 2006). A peça se apresenta em monólogo, narrando as etapas da vida em que o “Quilombola” de Delvan nem sempre foi autorreconhecido. A leitura de mundo e de estar no mundo dialoga com duas referências pulsantes na vida do protagonista, o avô que está encantado e a figura mitológica do Nego D’água.

São pouco mais de sete minutos da narrativa em que Delvan segue em trilha pela mata da Chapada Diamantina, como que guiando um grupo de jovens visitantes. No percurso, imagens e palavras evocam lembranças, valores e experiências de “um mais velho” da comunidade do Remanso que propõe o jogo entre as referências

---

<sup>60</sup> O vídeo “Nego D’água” está disponível no canal do Youtube da TiVi Griô em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X7ktZSzkY9M>>. A produção está disponível no canal da Pedagogia Griô no Youtube. Acessado em 11 de julho de 2021.

<sup>61</sup> O canal da TiVi Griô no Youtube é: <[https://www.youtube.com/channel/UC-\\_\\_aqiCTMn6P4E35AMhoy2w/about](https://www.youtube.com/channel/UC-__aqiCTMn6P4E35AMhoy2w/about)>, acessado em 6 de julho de 2021.

ancestrais e comunitárias e suas relações com novos contextos de vida contemporânea.

Como a própria rememoração defendida por Seu Aurino no vídeo “Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida”, o enredo do vídeo apresenta um jovem que adentra algumas das possíveis “trilhas da vida” ao se ver diante de recortes geracionais diante do seu avô, que é referência atual na relação com a natureza.

Além disso, as narrativas contadas pelo ancestral de Delvan adentram o enredo audiovisual como valorização e referência da oralidade que atravessa gerações, a exemplo do trecho em que o neto traz a memória do dom de um ente familiar que “contava uma história com um jeito de falar e de entender com as coisas invisíveis do povo do Remanso”. Ou seja, o filme destaca o dom do narrador que relata a partir de suas experiências e incorpora as coisas narradas à experiência de quem ouve essas histórias (BENJAMIN, 2012), sendo significativa para o conhecimento do neto. O destaque para “um jeito de falar e de entender” sugere justamente uma condição de excepcionalidade no contexto atual, como a própria perda do dom das narrativas apontadas por Benjamin.



**Figura 15:** A capoeira entra na narrativa intergeracional do filme. Fonte: Reprodução do filme “Nego D’água”, da TiVi Griô.

O relato de Delvan se apresenta em três fases, com a primeira sobre a memória da infância, as histórias contadas pelo avô e as brincadeiras na mata; a segunda etapa com uma conversão ao cristianismo e negação das afirmações quilombolas do ambiente em que nasceu, representada cronologicamente pela idade dos 13 anos; na terceira etapa são apresentados conflitos entre novas experiências de vida, com, por exemplo, a negação ao cristianismo, e o “renascimento” dos mitos contados pelo seu avô.

A conclusão de Nego D’água se apresenta como o processo de uma dinâmica de sentidos e significados sociais, espirituais e políticos, que parecem entrar em erupção na “reexistência” da própria afirmação de identidade e reafirmação do “Quilombola” junto a Delvan. Como uma trajetória de vida referenciada nas narrativas ancestrais, em que as lembranças do avô não são “coisas do passado”, mas uma memória viva que não finda porque não se esquece e permanece pulsando encantos e aprendizagens.

O ritmo do berimbau e da percussão no vídeo acompanha o ritmo de sensações do relato, que envolvem as afirmações e as rejeições de Delvan Quilombola. É justamente quando Delvan reencontra o avô “na roda da vida” que o vídeo apresenta a expressão da capoeira simbolizada como uma disputa pela afirmação da memória e das narrativas da comunidade quilombola do Remanso.

As histórias de Nego D’água, do Saci-pererê e lara começaram a renascer na minha memória. Eu deixei toda essa invenção de igreja, os preconceitos de lado e reencontrei com meu avô na roda da vida, nos cantos, danças e histórias de grãos, nossos mestres e griôs, o meu povo, a Mãe África. E deixei claro e me aceitei como quilombola<sup>62</sup>

Por outro lado, abordando as consequências de uma modernidade em que instituições como escola, família e Estado não atendem mais uma resposta direta na relação com as pessoas, Monica Fantin (2019) problematiza o processo de transmissão simbólica de uma geração para outra.

Baseada no “Complexo de Telêmaco”<sup>63</sup>, Fantin (2019) destaca uma falência na ideia de “herança natural” de uma filiação simbólica no cenário contemporâneo em

---

<sup>62</sup> Trecho do relato de Delvan Quilombola, a partir de 5:16, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X7ktZSzkY9M>>, acessado em 11 de julho de 2021.

<sup>63</sup> O conceito de ‘homem sem inconsciente’ de Massimo Recalti”, disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352019000100006#1a](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352019000100006#1a)>, acessado em 11 de junho de 2021.

que as gerações anteriores estão deixando vários problemas para as novas gerações. A ligação possível entre os “mais novos” e os “mais velhos” estaria baseada na esperança com o futuro e na afirmação “de quem somos”, ultrapassando as incertezas em relação ao meio ambiente, economia, dívida, trabalho e perspectiva de vida.

Diante da (im)possibilidade de transmissão dessa herança simbólica, que não é feita de gens nem de bens, mas de desejo e esperança num futuro, Recalcati destaca que a herança não é um “direito natural”, mas um “movimento singular”, privado de garantias que pode nos reconduzir àquilo que somos. A esse respeito, o autor lembra que, para Lacan, a transmissão do desejo é como um fertilizante irrenunciável da vida humana (FANTIN, 2019, p. 372).

A questão geracional na narrativa de Nego D'água também pode ser vista nas relações do *ethos* camponês (que se estendem a outras comunidades tradicionais) que se esforça para assegurar-se do futuro, mas por caminhos opostos ao *ethos* capitalista. A racionalidade técnico-científica ocidental estimula um espírito de cálculo em que os diplomas e o status das pessoas com quem se relaciona são como “capital” que dão retorno ao investimento. As tradições culturais ancestrais têm outros valores que pesam em suas considerações sobre o futuro, mesmo valorizando a escolarização (BOURDIEU, 1979).

Assim, a representação cênica do Nego D'água no vídeo, ligando as vidas do neto e do avô, parece refletir a transmissão de um desejo entre gerações, que não segue uma linearidade ou previsibilidade na reexistência de Delvan enquanto afirmação de quilombola, principalmente partindo de uma ótica da “racionalidade capitalista” (Bourdieu, 1979).

A herança de saberes deixada pelo avô se concretiza quando o protagonista identifica os desafios para preservação ambiental da comunidade em que vive. Essa mesma herança é citada diretamente nas primeiras palavras do monólogo: “Meu avô tinha muito respeito pelos elementos da natureza. Ele não podia ver gente que invade, suja e destrói. Ele sabia que essa era a maior riqueza que ele podia cuidar para deixar para os seus netos e bisnetos”<sup>64</sup>.

Essas heranças geracionais podem ser analisadas pela ótica de Bourdieu (1993), a partir de dois aspectos que fazem parte de tal experiência. Primeiramente, podemos observar Delvan se distinguindo do seu avô, como uma superação ou negação daquele que encarnou a sua linhagem, dentro de conflitos vistos como

---

<sup>64</sup> Trecho do relato de Delvan Quilombola, a partir de, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X7ktZSzkY9M>>, acessado em 11 de julho de 2021.

transgressão. Em segundo lugar, o sociólogo francês ressalta a influência das instituições sociais externas à família, a exemplo da escola, além de outras instituições estatais como justiça e saúde.

Adiante, entre o tom questionador de Delvan sobre as pessoas “que não conseguem escutar a natureza”, a narrativa audiovisual faz uma contraposição com a imagens de outros jovens que sujam o meio ambiente enquanto ouvem som eletrônico e consomem bebidas alcólicas e alimentos processados e ultraprocessados. Como que o neto puxasse a referência geracional para constituir o seu desejo de manter a biodiversidade local em equilíbrio.

Na peça audiovisual, o personagem mítico do Nego D’água parece fiar os sentidos e significados que ligam as gerações de Delvan e do avô dele. É possível acompanhar a figura do Nego D’água em cada uma das três etapas de vida narradas, formando um jogo simbólico de expressões e aparições cênicas.

A produção específica da TiVi Griô parece materializar as próprias aspirações feitas por Seu Aurino, quando destaca que a juventude da comunidade do Remanso “ficava dispersa perguntando pelos filmes que se passam na TV” precisa também valorizar suas próprias histórias. A experiência da TiVi Griô pode adentrar o próprio jogo de “vida ou morte” sustentado pelas narrativas ancestrais das comunidades.

### 3.3 Os sintomas coloniais revistos na pandemia de covid-19

No momento de escrita desta dissertação, acompanhamos os prognósticos de que novos paradigmas<sup>65</sup> na educação estão sendo gestados a partir do desenvolvimento da pandemia de covid-19. Assim, algumas opiniões e análises de especialistas apontam que a repercussão da doença no Brasil e no mundo ocasiona (ou intensifica) crises em setores sociais<sup>66</sup>, econômicos<sup>67</sup> e políticos<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Ruptura de paradigma na educação com a covid-19, disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/53631.pdf>>, acessado em 18 de agosto de 2021.

<sup>66</sup> “66“Nas comunidades carentes, crise sanitária agravou a crise social”, disponível em:

<<https://jornal.usp.br/atualidades/nas-comunidades-carentes-crise-sanitaria-agravou-a-crise-social/>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

<sup>67</sup> “Pandemia agrava crise econômica no Brasil”, disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/pandemia-agrava-crise-econ%C3%B4mica-no-brasil/video-59428802>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

<sup>68</sup> “Bolsonaro radicaliza estratégia de culpar governadores por crise econômica”, disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/bolsonaro-radicaliza-estrategia-de-culpar-governadores-por-crise-economica/>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

Neste momento de produção da dissertação, são corriqueiras também as análises sobre os impactos da pandemia na saúde mental da população, a exemplo da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) alertar sobre as altas taxas de depressão e ansiedade decorrentes da pandemia de covid-19. A organização sugeriu políticas públicas para os países da América, correlacionando a pandemia com as condições socioeconômicas no continente<sup>69</sup>.

Por um lado, os apontamentos podem ser vistos como “prognósticos” pela ótica de quem ainda vivencia uma possível mudança brusca no modo de vida planetário desde a identificação dos primeiros casos de covid-19 em Wuhan, na China<sup>70</sup>. Por outro, o tom das opiniões de especialistas geralmente é bastante assertivo sobre o uma espécie de “novo normal da educação”. Um dos exemplos possíveis de serem citados é a própria adaptação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos novos contextos da pandemia<sup>71</sup>, tema discutido durante o 18º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em Brasília, em setembro de 2021.

Ou seja, ao mesmo tempo das descobertas científicas sobre o combate ao vírus, que permanecem sendo desenvolvidas neste momento de escrita, ainda se projetam os impactos dos efeitos do novo coronavírus a curto, médio e longo prazo em diversos setores, a exemplo dos possíveis aumentos na insegurança alimentar mundial, principalmente na América Latina<sup>72</sup>.

Para a educação, especialistas apontam novas configurações também no ensino, envolvendo principalmente a relação com as tecnologias<sup>73</sup>. Assim, palavras como “educação a distância”, “ensino híbrido” e “utilização de mídias na educação”

---

<sup>69</sup> O documento “Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: A health policy analysis and recommendations” foi publicado no dia 5 de janeiro de 2022 na revista The Lancet Regional Health – Américas e apresenta estudos e dados de países da América, sugerindo a adoção de políticas direcionadas em reduzir os impactos da pandemia na saúde mental da população. disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667193X21001149?via%3Dihub>>, acessado em 20 de janeiro de 2022.

<sup>70</sup> “Primeiro contágio pelo coronavírus teria acontecido em novembro, diz jornal”, disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2020/03/13/jornal-afirma-que-primeiro-contagio-da-covid-19-na-china-ocorreu-em-novembro.htm>>, acessado em 02 de outubro de 2021.

<sup>71</sup> “Base curricular deve ajudar a recuperar atrasos na aprendizagem”, disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/base-curricular-deve-ajudar-recuperar-atrasos-na-aprendizagem>>, acessado em 02 de outubro de 2021.

<sup>72</sup> “Publicação da FAO analisa impacto da COVID-19 nos sistemas alimentares da América Latina e Caribe, disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/142483-publicacao-da-fao-analisa-impacto-da-covid-19-nos-sistemas-alimentares-da-america-latina-e>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

<sup>73</sup> “Jovens dizem que educação foi a área mais afetada durante pandemia”, disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/jovens-dizem-que-educacao-foi-a-area-mais-afetada-durante-pandemia>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

ganharam imediatamente novas dimensões em planos emergenciais e adaptados diante das impossibilidades de processos presenciais de ensino.

No Brasil, o primeiro caso de covid-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020<sup>74</sup>, iniciando uma crise da doença que fechou instituições de ensino totalmente ou parcialmente durante alguns meses. A mesma situação influenciou, segundo especialistas, em retrocessos no desenvolvimento do ensino<sup>75</sup>, que podemos interpretar que impactaram em espaços formais, informais e não-formais de ensino, já que os protocolos de isolamento foram gerais para todo o país.

As críticas sobre o distanciamento de professores na utilização de mídias nos espaços educativos (SOARES, 2011) e (MARTÍN-BARBERO, 2021) - feitas antes do surgimento do novo coronavírus - podem ser vistas como possíveis agravantes nesse processo emergencial do ensino no país. Talvez seja possível supor uma redução dos impactos no ensino se o descompasso entre a sala de aula e as linguagens tecnológicas estivessem mais afinadas, como pontuam Soares e Martín-Barbero. É possível conferir vários exemplos de reportagens entre 2020 e 2021 abordando uma aceleração das transformações digitais na sala de aula<sup>76</sup>, talvez sugerindo que o maior desafio esteja no domínio das linguagens que envolvem as tecnologias, e não a ter ou não ter a ferramenta.

É importante reforçar e deixar nítido também que os autores Soares (2011) e Martín-Barbero (2008 e 2021) não defendem uma substituição em si do presencial para o tecnológico. É feita uma defesa de melhor apropriação das possibilidades tecnológicas como parte de um processo nas salas de aulas que considerem válidos também os saberes que estão fora das salas e dos livros.

Há um deslocamento de saberes na aprendizagem de crianças e adolescentes, apontado por Martín-Barbero (2021), que podem ter ficado mais evidentes durante a pandemia de covid-19, a partir de seus impactos na educação. Definindo um recorte social específico, podemos supor que os processos de aprendizagem escolar permaneceram ativos (apesar das dificuldades) em novos planos educacionais

---

<sup>74</sup> “Há um ano, Brasil anunciava primeiro caso de covid-19”, no portal da Agência Brasil, disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-02/ha-um-ano-brasil-anunciava-primeiro-caso-de-covid-19-0>>, acessado em 15 de julho de 2021.

<sup>75</sup> “COVID-19 pode fazer a educação no Brasil regredir até 4 anos”, no portal Estado de Minas Gerais, disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-02/ha-um-ano-brasil-anunciava-primeiro-caso-de-covid-19-0>>, acessado em 15 de julho de 2021.

<sup>76</sup> “Transformação digital na sala de aula é acelerada na pandemia”, disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/142483-publicacao-da-fao-analisa-impacto-da-covid-19-nos-sistemas-alimentares-da-america-latina-e>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

remotos. Esse processo em si não significa a ausência das instituições escolares, mas um apontamento de que seus processos educacionais podem se deslocar além das salas de aulas, em um saber que está em mais “tempos” e “lugares” que um currículo linear em seus espaços presenciais.

Somente colocadas em perspectiva histórica essas mudanças deixam de alimentar o viés apocalíptico com que a escola, os professores e muitos adultos olham a empatia dos adolescentes com esses outros modos de circulação e articulação dos saberes que são os meios audiovisuais, os videogames e o computador. (MARTÍN-BARBERO, 2021, p.81-82)

Assim, antes da pandemia, Martín-Barbero já postulava que os descentramentos e deslocalizações já estavam apagando as antigas fronteiras que separavam o conhecimento da informação e do saber comum. Como se projetar a situação em uma época em que “a escola” pode estar no celular e em outros meios em diferentes tempos e locais?

Ao mesmo tempo, vale destacar que a pandemia também escancarou ainda mais as desigualdades no acesso ao direito à educação e aos meios tecnológicos, deixando nítido que o desafio é bem mais amplo que uma questão de proximidade ou não com as linguagens tecnológicas. A própria variedade de plataformas e ferramentas utilizadas para suprir os distanciamentos das salas de aula durante a pandemia evidenciam alguns recortes e diferenciações.

Se, por um lado, a pandemia de covid-19 resultou em busca pelas tecnologias conectadas na internet e suas possibilidades de adaptações para compartilhar conteúdos em aplicativos, *chats* e plataformas, por outro lado, talvez seguindo uma segmentação social, foram utilizadas mídias sem interatividades, como televisão, rádio e até material impresso, que foi distribuído em comunidades remotas, principalmente nas áreas rurais, para “difundir” conteúdo<sup>77</sup>.

Vale reforçar ainda que as linguagens radiofônica e audiovisual, por exemplo, podem representar processos plenos de educomunicação, mas essa condição geralmente parte de etapas processuais e envolvendo uma participação coletiva. Ou seja, condições inversas de um plano emergencial, organizado para manter distanciamentos sociais. Por isso, a escolha do termo “difusão” de conteúdo no parágrafo anterior.

---

<sup>77</sup> “A pandemia agravou o que já era um drama na educação básica”, disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/04/a-pandemia-agravou-o-que-ja-era-um-drama-na-educacao-basica/>>, acessado em 04 de setembro de 2021.

É importante destacar também o aumento da fome nos últimos anos como um dos desafios para o desenvolvimento pleno do direito à educação. Um levantamento da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), publicado em abril de 2021, registrou que 19,1 milhões de pessoas no país estão passando fome<sup>78</sup>. Assim, além das dificuldades para acesso ao conteúdo ou aos processos de aprendizagem, 49% das crianças e adolescentes matriculadas em escolas públicas ficaram sem merenda durante o fechamento das escolas por conta da pandemia de covid-19.

O cenário atual levanta justamente os questionamentos de Paulo Freire (2021) de que o uso das mídias tecnológicas pode favorecer e ampliar as condições dos processos educativos, a depender de quem controla e como esses usos são feitos. A continuidade para a questão levantada e as análises para o cenário contemporâneo também podem ser vistas a partir de outros postulados freireanos. Podemos trazer a ótica de uma concepção “bancária” de educação (FREIRE, 1996) também para as possíveis alterações que estão em jogo nas formas de controles e apropriações das tecnologias na educação durante a pandemia de covid-19 e após as idealizadas formas de controle da doença pelo planeta neste momento.

Esse cenário pandêmico também mexeu nas atividades da TiVi Griô. As produções em ambientes abertos foram suspensas, e houve um aumento na organização de atividades por *streaming*, como *lives*, debates online e cineclubes online. O próprio processo pedagógico da Pedagogia Griô passou a ser desenvolvido no formato de Ensino a Distância, como uma busca de adaptação dos métodos presenciais que são desenvolvidos desde a década de 1990.

Um exemplo é a produção de um vídeo que aborda o chamado “novo normal” em um tom intimista e de afirmação de esperanças na perspectiva da ancestralidade. O videoarte performance “Morada” expõe o contexto da pandemia de covid-19 em 6 minutos e 44 segundos, e foi publicado na conta do Instagram da TiVi Griô no dia 11 de novembro de 2020<sup>79</sup>. O clipe possui duas partes, sendo a primeira com um texto artístico musical e uma performance de expressão corporal, e a segunda com um texto

---

<sup>78</sup> “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil”, disponível em: <<https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>>, acessado em 05 de setembro de 2021.

<sup>79</sup> O vídeo “Morada” está disponível no link: <[https://www.instagram.com/tv/CHd4S9tBdhj/?utm\\_medium=share\\_sheet](https://www.instagram.com/tv/CHd4S9tBdhj/?utm_medium=share_sheet)>, acessado em 10 de janeiro de 2022.

de locução direta, além de mesclar cenas do cotidiano na zona urbana de Lençóis e as próprias coreografias, com danças, gestos e símbolos.



**Figura 16:** Os impactos da pandemia de covid-19 no momento de produção desta dissertação foi um dos temas abordados pela TiVi Griô. Fonte: Reprodução do vídeo “Morada” no perfil da TiVi Griô no Instagram

Entre cenografias e palavras, o vídeo narra sentimentos e condições que precisam ser destacados e não confundidos. Por exemplo, o “antídoto” para a pandemia é a cooperação e não segregação. Além disso, o conceito de isolamento ultrapassa as mensagens da importância de medidas de isolamento social (evidentes na narrativa com outros protocolos de segurança) sendo também contraposto ao de segregação racial, em que, em aspecto geracional, as mães afirmam que desde as faxinas sentem “um vírus que se assemelha à existência delas”.

Há também uma defesa da informação contra a covid-19, em evidente alusão aos contextos de desinformação que marcaram a chegada da pandemia no Brasil. Ao mesmo tempo, a própria produção traz mensagens em libras, utilizando a arte e a linguagem como formas de evitar “novas segregações” sociais.

O vídeo também explora os sentidos de liberdade, como uma condição de mentes e almas que encontram saídas para ser “morada de si”, que adaptam a impossibilidade dos abraços com outras pessoas para um autoacolhimento, em que “liberdade é também ser morada”.

A produção de “Morada” exemplifica uma condição permanente e contínua de produzir narrativas em que os períodos históricos não significam barreiras ou

impossibilidades de ressignificações para os dias atuais. Especificamente, a locução direta afirma que a pandemia “revela retrocessos” e que nunca iniciamos o dito “ordem e progresso” por falta de respeito e cuidado, provocando reflexões para além das crises causadas pela pandemia.

O tom do enredo lembra as reivindicações de Sodré (2017) sobre as influências de uma filosofia eurocêntrica e suas propostas para uma descolonização do nosso pensamento, em um país com raízes de diversos países africanos. A “Morada” traz um filosofar vivo, de corpo, que ultrapassa uma perspectiva limitada da racionalidade de uma filosofia eurocêntrica.

De uma forma geral, o clipe de menos de 7 minutos consegue transmitir a mensagem de cuidados com a pandemia para além dos protocolos sanitários. A preocupação com a saúde mental é permeada também pela poética e pela espiritualidade. Ao mesmo tempo, a criticidade histórica e social é mais complexa que as leituras de desafios contemporâneos, ao visitar tempos históricos e questionar o próprio andamento do “progresso” do país.

### **3.4 Pai Inácio e Kokumo: entre romance, Hollywood e Produção Partilhada do Conhecimento**

Existe uma versão da chamada lenda do Pai Inácio contada tipicamente para turistas que frequentam a Chapada Diamantina, mais especificamente de cima do Morro do Pai Inácio, no município de Palmeiras (BA). No enredo que está na ponta da língua de guias turísticos, Inácio seria um trabalhador escravizado de uma das fazendas da região, que mantinha um relacionamento amoroso com a sobrinha de um coronel. O caso era mantido em segredo e depois de descoberto causou a fúria do coronel, que foi com jagunços até o alto do morro, onde Inácio estaria escondido<sup>80</sup>.

Ao contrário de uma perspectiva benjaminiana, essas narrativas sugerem processos sem a experiência típica do “contador de histórias” das oralidades, já que apontam mais as estratégias mercadológicas do turismo do que necessariamente um modo de vida e afinidade com as vivências quilombolas de quem as contam. Além disso, ainda utilizando os conceitos de Benjamin (2012), essas versões da história,

---

<sup>80</sup> Matéria do Repórter Brasil, intitulada “Morro do Pai Inácio”, publicada no dia 1º de outubro de 2020, destaca um pouco da lenda do Pai Inácio. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2000/10/morro-do-pai-inacio/>>, acessado em 31 de maio de 2022.

apesar de não estarem nos livros, podem ser consideradas como a dos “vencedores” por trazer o fluxo das narrativas de uma perspectiva hegemônica, do ponto de vista dos colonizadores que oprimiram outros povos. Por isso, o próprio Benjamin propõe “escovar a história a contrapelo”, quer dizer reescrever do ponto de vista dos “vencidos”, evitando o conformismo da historicidade oficial, que sepulta biologicamente e epistemologicamente.

Para os jovens da TiVi Griô essa versão da lenda do Pai Inácio é criticada como “romantizada” e “hollywoodiana” e proposta para ser “enegrecida”, revelando as realidades das relações de vivências das pessoas escravizadas na época colonial na Chapada Diamantina, entre suas referências de lutas e opressões de uma colonialidade que permanece em jogo. Na concepção do grupo, a ideia de “romantizado” é uma referência às apropriações das pessoas brancas colonizadoras que tecem essa história desconsiderando a realidade das comunidades, das senzalas, além de maquiar os processos de violência escravista.

Para a jovem Michele Nascimento, os discursos históricos sobre o período colonial refletem uma versão “hollywoodiana” dos fatos, em que não se questiona a colonialidade nos dias de hoje, mas busca-se uma intenção exclusivamente fruitiva da história, atropelando os necessários olhares críticos para reverter violências e injustiças:

Como é contada a lenda do Pai Inácio, e como são contadas outras coisas daqui de Lençóis, seus patrimônios culturais e históricos da cidade, tem uma maneira muito romantizada. E é só para dar entretenimento para as pessoas. E quando você traz uma releitura trazendo outras questões tão importantes, faz até refletir, discutir e se conectar muito mais com a cidade de Lençóis e a Chapada. Saber quem foi realmente o coronel, das relações de poder das famílias ricas<sup>81</sup>.

Nesse reescovar a história do período colonial da Chapada à contrapelo, o termo “hollywoodiano” também chama a atenção. Apesar do significado de *glamour* cinematográfico, a experiência audiovisual rejeita um sentido de espetacularização das formas como a lenda do Pai Inácio é contada. A escolha do termo também sugere uma perspectiva “forasteira” ao contar e recontar as histórias pelas próprias marcas das oralidades do território. Como um distanciamento de cosmologias em que a versão “romantizada” seria também nebulosa sobre a própria ontologia das pessoas escravizadas da época.

---

<sup>81</sup> Depoimento durante a sessão “Quando a gente se movimenta, as coisas se movimentam”, do dia 5 de maio de 2021.

Desta forma, em 2015, foi produzido o filme “Pai Inácio ou Kokumo?”, um curta-metragem de 21 minutos, do gênero ficção, que conta a história de Inácio e Kahan, dois amigos de infância que crescem e se tornam escravizados do mesmo barão. As vidas se entrecruzam quando Kahan se torna feitor e Inácio cumpre, enquanto escravizado, as funções de garimpeiro e depois de reprodutor. Inácio cresce entre as tensões de um conformismo diante escravização e suas referências africanas (Kokumo), que o coloca em conflito com seu amigo de infância, reprodutor das crueldades do poder colonial.

O filme foi produzido a partir de oficinas de Produção Partilhada do Conhecimento entre cada setor da produção audiovisual, sendo roteiro, produção cultural, fotografia, luz, captação de áudio e teatro dos jovens que participavam do Grãos de Luz e Griô e Projeto Cinema do Interior. Desta forma, houve uma espécie de carrossel entre estética, conceito, técnica e reflexão das partes e do todo da produção audiovisual. A produção partilhada também permitiu um olhar político-pedagógico ao processo, como destaca o jovem Uilami Dejan:

Os filmes produzidos pela TiVi Griô são usados como palavra geradora. Então se vai ter um tema, vamos ter um filme relacionado a esse tema, que vai gerar o encontro dialógico, para depois gerar essa partilha do conhecimento. Então os filmes da TiVi Griô são usados e são produzidos também nessa intencionalidade. O “Pai Inácio ou Kokumo?” foi criado nessa lógica, tendo oficina de roteiro, oficina de fotografia, de luz, captação de áudio e depois junta todo mundo para o produzir essa contação de história, essa aula espetáculo, que é o “Pai Inácio ou Kokumo?”. Foi na pegada da Pedagogia Griô, com cada área produzindo e depois a gente juntou todo mundo para partilhar o que cada área tinha produzido para essa costura<sup>82</sup>.

Além das técnicas empregadas ao filme, vale destacar também suas relações com os próprios princípios da Pedagogia Griô. Nesse aspecto, a Produção Partilhada de Conhecimentos propõe uma fecundação de intersubjetividades que vão além de uma construção instrumental de saberes, buscam-se vivências e experiências, do consciente e do inconsciente, para que uma grande roda de vínculos e aprendizagens seja formada, entre ciências formais, oralidades, memórias ancestrais e consciências políticas. Esses elementos aprofundam a própria concepção de experiência de Benjamin (2012), que bebe de conceitos freudianos para relacionar uma consciência histórica com a memória e o consciente.

---

<sup>82</sup> Depoimento durante a sessão “Quando a gente se movimenta, as coisas se movimentam”, do dia 5 de maio de 2021.

Michele Nascimento foi a única dos quatros jovens que não participou da produção de “Pai Inácio ou Kokumo?” por não fazer parte da TiVi Griô na época. Ao mesmo tempo, a condição dela talvez seja a mais privilegiada para olhar objetivamente e subjetivamente os processos presentes entre o momento da produção audiovisual e o dia a dia de seus colegas. Na avaliação dela, sem ser estimulada por qualquer pergunta específica sobre o assunto durante o *chat*, a peça reflete uma espontaneidade das próprias vivências pedagógicas Griô no fazer e no representar do filme. Ou seja, que os contornos entre a “vida real” e a “vida ficcional” são mais borrados do que se possa conceber:

O que eu analiso no contexto deste filme é que são pessoas da cidade [de Lençóis], que de alguma forma tá nesse processo da busca da sua identidade, ancestralidade. Então não é um filme de pessoas totalmente distintas do contexto do que está vivendo agora ou antes, de estar protagonizando o processo na luta pela identidade, fazendo esse filme. Eu senti um pouco mais de espontaneidade dele<sup>83</sup>.

A trama pode ser dividida entre a infância, em que Inácio sempre perdia nas lutas de capoeira para o seu amigo Kahan. Também nessa fase, a mãe de Inácio, em seu leito de morte, alerta que um dia o filho terá que decidir entre ser “Inácio” ou “Kokumo”, sua referência africana. Pelas palavras da mãe dele, há uma demarcação nítida da importância da ancestralidade, ao se destacar que o filho precisará “olhar para trás” em um momento da vida. Após chamar o filho de Kokumo, quase que como um gemido a mãe fala: “Inácio, meu filho, se um dia tu não souber para onde ir, olha para trás para saber de onde tu veio. Um dia tu vai ter que decidir se tu é Inácio ou se tu é Kokumo”.

A passagem é marcada também pela visualidade, quando a mãe entrega um guia do orixá ao filho, para que ele guarde como ligação com sua ancestralidade. A proposta imagética da cena se apresenta como possibilidade de conectar diferentes tradições, a exemplo da proposta da Pedagogia Griô buscar as visualidades como forma de transição entre comunidades da escrita e da oralidade. A representação simbólica do guia amplia essa condição de possibilidade de conversações, como parte dos próprios sentidos da produção partilhada de conhecimentos.

---

<sup>83</sup> Depoimento durante a sessão “Quando a gente se movimenta, as coisas se movimentam”, do dia 5 de maio de 2021.



**Figura 17:** A representação de guias de orixá pode favorecer uma conversação entre diferentes tradições. Fonte: Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

Na sequência, já crescido, Inácio se depara mais uma vez com a morte, demarcando outro ritual que marca a sua própria vida. Já trabalhando como garimpeiro para o barão, encontra um homem morto na beira do rio, com um diamante negro na mão. Ele decide enterrar a pedra, como algo que está a sua espreita e que pode abrir o sonho de fugir daquela vida escravizada, mas que necessita de cautela para quebrar o ciclo. A pedra, por exemplo, pode ser uma contraposição ao símbolo do guia do orixá. Qual liberdade Inácio (ou Kokumo) busca para a sua vida e seu espírito?

Na tomada seguinte, uma nova disputa de capoeira confirma que Kahan permanece mais habilidoso que o seu amigo na luta. Após o embate, uma jovem negra pergunta se preocupa com Inácio, que sai envergonhado do local. A roda também é acompanhada pelo barão, que parece interessado com o cenário. Inácio é chamado como Kokumo pelo Preto Velho, que reconhece seu esforço, mas o aconselha a reconhecer que “ninguém vence Kahan”.

Depois, Kahan aparece como feitor do barão, exercendo uma extensão das formas de violência do barão entre outras pessoas escravizadas. O agora ex-amigo de infância ordena que Inácio siga para a casa grande, para atender um chamado do barão. No local, após conferir o corpo do jovem, o senhor decide que Inácio será reprodutor e ordena que ele deve “emprenhar” uma “negrinha”, que foi “escolhida

pessoalmente”, justamente a jovem negra que estava preocupada com Inácio após perder a luta de capoeira para Kahan. Nesta etapa, o enredo apresenta uma arquitetura de opressões coloniais, em que o barão manipula cada pessoa da senzala contra as outras para interesses próprios. Além dos trabalhos no garimpo, as violências sexuais se revelam como forma de ampliação na quantidade de pessoas escravizadas, como um dos choques possíveis entre a versão “romantizada” da lenda do Pai Inácio e uma versão recontada por um pronunciamento com ação e reflexão de releituras ancestrais.

Para Uilami Dejan, o filme retrata as analogias de uma colonialidade que permanece arquitetando suas formas de manutenção de um poder perverso, em que transferências de micropoder permanecem como um desafio necessário de ser encarado na busca de uma transformação da sociedade. Ele cita as mudanças nas relações entre Inácio e Kahan como um exemplo da contemporaneidade:

São dois homens negros que seus caminhos se dividem. Você tem esse papel do negro que trabalha para o os brancos, para oprimir o seu próprio povo. E hoje você vê que não muda muito isso. Vou até falar mais baixinho porque estou perto do batalhão de polícia. Você vai ver que a maioria deles são negros, vieram da mesma origem que nós e faz isso quando ganha o poder da Casa Grande para reprimir o povo o povo negro. Eu faço essa analogia<sup>84</sup>.

Para Michele Nascimento, devemos também demarcar a situação da mulher negra diante das diversas formas de violências, que podem ser retratadas em diversos tempos e lugares possíveis, misturadas entre o racismo e as desigualdades sociais:

Tem toda essa questão da hipersexualização da mulher negra, que está procriando e tal. E a gente traz isso em um lugar que também tem. A gente traz de uma maneira tão ampla que parece que só existe em certos lugares, mas isso acontece em todo território. Tem um pouco disso, porque acaba indo para todos os lugares junto com a questão tanto racial e a desigualdade social também<sup>85</sup>.

No momento da relação sexual entre Inácio e mulher da comunidade, o barão assiste a cena e se masturba, como uma representação do sadismo nutrido pela perversão e humilhação das pessoas envolvidas. Depois, na comunidade, Inácio se depara com os conflitos do seu “novo papel” na configuração social. Ele leva uma cusparada da jovem negra que foi estuprada por ele e pela arquitetura do barão, como que representando um sentimento de retorno à violência sofrida e seus sentimentos

---

<sup>84</sup> Depoimento durante a sessão “Sejam bem-vindxs à nossa comunidade”, do dia 10 de junho de 2021.

<sup>85</sup> Depoimento durante a sessão “Sejam bem-vindxs à nossa comunidade”, do dia 10 de junho de 2021.

reprimidos. Inácio também é repreendido pelo Preto Velho, que diz: “eu pensava que tu fosse um Kokumo. Mas tu não passa de um Inácio qualquer”. Outras pessoas presentes na cena demonstram negação à presença de Inácio. Quer dizer, quanto mais Inácio atende ao senhor, mais distante está das pessoas que representam suas origens.

Pela terceira vez, Inácio se depara com a morte que representa um ritual de passagem na vida. O protagonista encontra a jovem negra que foi estuprada por ele enforcada na mata. O fato representa o desespero de um suicídio de quem aparentemente nutria admiração por Inácio, ao mesmo tempo de carregar no ventre o renascimento de todo o ciclo das violências coloniais. Pela primeira vez na história, Inácio demonstra carinho e admiração pela jovem, que já está no chão e sem vida. Este, pode ser visto como o ápice do contraste entre a lenda do Pai Inácio e a releitura audiovisual, quando no “romantismo” e “hollywoodianismo”, o Pai Inácio pode ser analisado com a “culpa” de ter relações com a sobrinha do senhor talvez por uma “transposição de castas”. Mas o recontar da TiVi Griô propõe reflexões de controle e opressão das subjetividades das pessoas escravizadas em qualquer dimensão possível.



**Figura 18:** A primeira vez que Inácio demonstra afetividade pela jovem que o admirava foi ao encontrá-la sem vida. Fonte: Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

Ao lado da jovem, Inácio desenterra o diamante que tinha escondido anteriormente e segue pela mata. Kahan, o feitor, está a sua procura pela mata. Aos

poucos, ele vai encontrando peças vestimentas de Inácio pelas trilhas, como o chapéu e a camisa. A passagem lembra o trocar de pele de uma serpente, representando uma transformação bem mais profunda que a mudança exterior. Inácio aos poucos vai virando Kokumo, ao buscar uma liberdade diante de tantos conflitos vivenciados. Sua postura corporal muda, como uma essência cabisbaixa de “pessoa sem vida” para uma imagem altiva, como de um “guerreiro das matas”. Sua nova roupagem é a argila molhada na pele, como uma ritualização de presença com as matas, com os rios e com as pedras. Ele está também com seu guia de orixá, ao qual presta reverências silenciosas, como ecoando as mensagens de sua mãe, de “olhar para trás” quando não souber para onde ir.



**Figura 19:** A transformação de Inácio em Kokumo é repleta de ritualizações. Fonte: Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

Essa passagem remete às propostas da Pedagogia Griô, de desenvolver processos que envolvem as relações entre ancestralidades e identidades, a partir de vivências relacionais. A própria conceituação de vínculo e aprendizagem está acesa nos conhecimentos guardados pela memória da mãe e do preto velho e construído por suas experiências frustrantes na Casa Grande. A aceitação de ser um Kokumo, quebrando a própria reprodução de vida imposta pelo barão, representa uma decolonialidade enquanto prática e metodologia para resistir, transgredir e subverter a dominação colonial (WALSH, 2017). O agora Kokumo está revestido de pronunciamentos por liberdade com vozes, imagens, cheiros, toques, sabores,

lembranças, movimentos, reverências, sentimentos e outras formas de vivências possíveis.

Kahan encontra Kokumo sentado em uma pedra, de forma serena e pede para ver o diamante negro que estava do lado dele. Neste momento, a guia de orixá já está no corpo de Kokumo. Kahan diz que a pedra poderia comprar a alforria do ex-amigo de infância, mas escuta a resposta de que já está falando com um homem livre. O feitor, no tom imperativo grita chamando “Inácio”, e novamente escuta uma correção, de quem se apresenta como Kokumo. Pela terceira vez, Kahan leva uma negativa, quando Kokumo diz que não vai atender a ordem de voltar ao seu serviço. Após as negativas, Kahan pergunta se é um desafio que está tendo pela frente. Kokumo afirma que é uma decisão. Ambos iniciam uma nova luta de capoeira. Kokumo vence e quebra a perna de Kahan, que desesperado questiona por que seu oponente não o mata. Mais uma vez o feitor escuta uma negativa, com Kokumo declarando que pretende deixá-lo voltar “para a própria” escravidão. Kokumo toma banho na cachoeira e sai pela mata representando a imagem de uma entidade construída pela ancestralidade.



**Figura 20:** Ao contrário da versão da lenda em que Pai Inácio foge (ou se esconde) do barão, a história de Kokumo apresenta um final com uma entidade livre que segue pela mata. Fonte: Reprodução do filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”, da TiVi Griô.

De uma forma geral, ao se recontar a lenda do Pai Inácio, se busca afirmar uma convivência de experiências que existem no instante do presente com as memórias do passado, como novas construções de conhecimentos que podem mexer

em diferentes tempos. Quer dizer, de uma resistência ao padrão “romântico” e “hollywoodiano” da lenda, que ganha fôlego com as relações de novas experiências coletivas capazes de acender faíscas de uma memória que não se separa dos conhecimentos. É um não silenciar e não se conformar com uma lenda contada e reproduzida na “antiexperiência”.

A partir da Pedagogia Griô, o filme “A lenda de pai Inácio ou Kokumo” está conectada com as experiências do hoje e do ontem, abrindo novos leques de pronunciamentos do mundo, em que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2011, p. 198). Abrindo, portanto, um ciclo espiral de uma “história viva” e inacabada.

Entre fluxos da modernidade, com “chuvas de informações”, vale se destacar também que no ecossistema comunicativo da TiVi Griô resiste a própria arte de narrar pela oralidade. Outro elemento potencializador nesses mergulhos entre tempos históricos que possibilita relações entre narrativas e experiência está previsão da ancestralidade enquanto elemento pedagógico constituído dentro da TiVi Griô. A partir de conceitos benjaminianos, Ourique (2019) aprofunda uma perspectiva pedagógica das histórias constituída por uma rede de contextos temporais, além dos livros:

A história aos poucos nos foi sendo revelada como forma de experiência narrada por outros. O passado se tornou uma vaga lembrança, por isso deve ser lembrado por e para todos com algum significado. Essa relação pode fazer com que nos conformemos com o contexto no qual estamos inseridos e, desse modo, não paremos para pensar em outras formas e práticas de (con)vivência. Nesse sentido, as histórias de vida narradas por pais, avós, entre outros, são tão importantes quanto as histórias livrescas. Tais narrativas pessoais podem escovar a história a contrapelo, como afirma Benjamin (1986c), para, assim, descobrirmos não apenas o que houve, mas também o que há e haverá, tornando a experiência viva por meio das histórias a serem descobertas e narradas. (OURIQUE, 2019, p. 3)

A história “hollywoodiana” do Pai Inácio foi constituída possivelmente por relações de narrativas silenciadas das próprias ancestralidades pertencentes a Pai Inácio ou a Kokumo. O filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo” sugere uma produção que é propulsora de oralidades presentes do território da Chapada Diamantina, que se juntam a outras relações de trocas presentes na Pedagogia Griô. De processo em processo, na “espiral de conhecimentos” entre comunidades tradicionais, escolas, praças, ONGs, os saberes dos mais velhos, que guardam experiências distintas da “história única” da lenda do Pai Inácio, se encontram na própria concepção de

produção partilhada do conhecimento que constitui o filme, confirmando uma história que está viva, com visualidades que ardem entre os tempos, de acordo com Didi-Huberman (2012) e oralidades que transmitem conhecimentos complexos, simbólicos e comunicativos, de acordo com Pacheco (2021).

O jovem Ricardo Boa Sorte se refere a uma metáfora sensitiva para representar as ligas não lineares e caóticas de temporalidades representadas em “A lenda Pai Inácio ou Kokumo?”, em que a própria concepção de turismo exploratório pode ser associada a uma “mineração contemporânea” do território:

É uma ebulição inacabada. Quem é o coronel hoje? Quem são cada um daqueles lugares e daqueles corpos que ocupam hoje a nossa realidade? Há novas formas de explorar, que antes eram diamantes, a questão da pedra, o diamante negro. E quem explora hoje no turismo? Outra forma de exploração pode ser até ao turismo. As dragas de hoje<sup>86</sup>.

Essa potência criativa de novas narrativas representada no filme deve ser vista também por um olhar pedagógico, transformador e decolonial. Além de estar disponível na internet, “Pai Inácio ou Kokumo?” é utilizado em cineclubes e novos processos da Pedagogia Griô, como palavra geradora. Ao considerar o processo de produção, conceito e apropriações da obra audiovisual, além das próprias colocações da juventude da TiVi Griô, confirmamos elementos infinitos de novos pronunciamentos que permanecem problematizando suas palavras geradoras, em constante transformações, como assinala Freire (1996). Além disso, “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” é uma das formas de se buscar frestas no muro de uma colonialidade que, assim como focado no filme, confunde, explora, bate, mata, estupra e desencanta.

---

<sup>86</sup> Depoimento durante a sessão “Sejam bem-vindxs à nossa comunidade”, do dia 10 de junho de 2021.

## **Conclusão: A TiVi Griô como bomba propulsora das oralidades**

Ao germinar dos processos da Pedagogia Griô, a TiVi Griô se abre a uma diversidade de elementos que partem de uma consideração das oralidades enquanto paradigma educativo, que questionam uma lógica moderna de cientificidade que desconhece (ou desvaloriza) essas tradições milenares mantidas por diversos povos que habitam o nosso planeta. Ao mesmo tempo de apropriações técnicas do setor audiovisual, a juventude da TiVi Griô se depara com um modelo de ação pedagógica que inclui espaços formais, não-formais e informais entre epistemologias, subjetividades, cosmologias, musicalidades, narrativas e expressões corporais.

Tais elementos podem colocar frente a frente as preocupações de uma “chuva de informações” - que ameaça os processos de construção do conhecimento – e algumas proposições no sentido contrário, para o desenvolvimento de uma educomunicação que resgata o potencial das contações de história pela oralidade, impulsiona a elaboração de narrativas a partir de ações e reflexões, segue na perspectiva das práticas e métodos decoloniais e possibilita as relações entre experiências e memórias na construção e compartilhamento do conhecimento para as áreas da educação e da comunicação.

Há a constituição de um ecossistema comunicativo em que naturalmente as próprias considerações de deslocamentos e descentramento do saber não são definidas como um problema, mas como um caminho pedagógico constituído cotidianamente e incentivado metodologicamente. As tecnologias, neste caso, assumem uma condição de mediações de fluxos de saberes, ao contrário das “visões apocalípticas” que enxergam as TICs nos ambientes educativos como desvirtuamento – ou no máximo suprimento dos processos – como apontado por Martín-Barbero (2021). A própria referência de Benjamin com a perda das tradições de contar histórias não pode ser vista como um problema direto dos meios, mas de suas formas de mediações, já que se aborda uma análise de condições de sociabilidades, de perda da experiência humana e de seus impactos na linguagem e na memória.

A experiência da TiVi Griô supera uma perspectiva de uso tecnológico meramente instrumental, ou seja, de uma condição mais vulnerável aos desafios de possíveis impactos das “chuvas de informações”, que ameaçam diretamente as experiências - do aprendizado (BONDÍA, 2002) e do ato de contar histórias

(BENJAMIN, 2012) - e os sentidos das palavras – entre ações e reflexões (FREIRE, 2016).

Desta forma, enxergamos a TiVi Griô dentro de um ecossistema comunicativo “em equilíbrio”, em que o saber-mosaico é constituído pelas considerações de um processo de reconfiguração de sensibilidades e do saber associada às TICs, como apontado por Martín-Barbero (2021), mas aprofundando suas potencialidades nos processos de construção do conhecimento também com os paradigmas educativos das oralidades. Tal especificidade da experiência pode ser vista também como propostas para superar os possíveis autoritarismos dos ambientes escolares que permanecem desconsiderando o entorno de informações e conhecimentos além das salas de aula.

Na TiVi Griô temos produções que partem de – e se destinam a - vivências em diversos territórios da Chapada Diamantina, sendo boa parte delas com os “pés no chão” de comunidades tradicionais que mantêm as experiências associadas aos saberes e ao sentido das palavras das oralidades. Vale destacar que o próprio Martín-Barbero (2021) ressalta a importância de se considerar as construções do conhecimento baseadas na oralidade como caminho de pesquisa investigativa do campo da comunicação.

Dessa forma, o olhar para o descentramento de saberes feito por Martín-Barbero ganha ainda mais elementos que o lugar ocupado pela tecnologia e suas mutações sociais ao convergir com outros processos de construção e compartilhamento do conhecimento – dentro dos aportes da Pedagogia Griô. O chamado “monoteísmo do saber”, apontado por Martín-Barbero (2021) por uma escola autoritária e fechada ao entorno de saberes e uma imprensa ainda não cibernética (que mantinha um controle mais hegemônico sobre a construção do conhecimento) ganha “saltos de aprendizagens” também por uma dispersão de saberes orais que constituem as narrativas da TiVi Griô. Assim como postula Martín-Barbero, esse cenário não substitui o espaço-tempo escola, mas considera também elementos, que na TiVi Griô estão presentes como conteúdos curriculares de escolas, produção partilhada do conhecimento, histórias orais das comunidades, produções culturais diversas locais ou midiáticas, entre outras formas possíveis de “ler” e “pronunciar” o mundo.

Já os deslocamentos do ecossistema comunicativo aparecem além de uma perspectiva física, considerando os próprios aportes da Pedagogia Griô em que se

busca uma “ocupação política e epistemológica” dos locais de uma hegemonia do saber. Ou seja, na TiVi Griô, o reconhecimento dos fluxos de saberes estão nas produções de vídeos na internet ou nas salas de aulas, nos livros curriculares ou na conversa com mestres e mestras embaixo da árvore, na música que passa na TV ou nas cantigas que carregam as ancestralidades, nas lendas folclorizadas ou nas reflexões a partir de símbolos e mitos locais, entre outras possibilidades. Mais que aparatos, as TIC servem como uma percepção de deslocamento de linguagens na TiVi Griô.

Há de se destacar também uma convergência entre o conceito de ecossistema comunicativo e a proposta da inversão epistemológica da Pedagogia Griô ao desconsiderar o livro e a escola como fontes exclusivas dos saberes. Neste caso, a intersecção das propostas fica ainda mais nítida na experiência da TiVi Griô, que assumidamente propõe o uso das TICs em processos de construção e compartilhamento do conhecimento. Tais elementos de convergência apontam ainda a proposta de quebrar a condição do “saber oficial” da perspectiva escolar hegemônica, que puxa para si a condição de “centro sistematizador das experiências”, como destacam Tavares e Mesquita (2019). Assim, juntando esses postulados, visualizamos a TiVi Griô no sentido contrário de universalizar e naturalizar o campo educacional e cultural e, portanto, valorizando outras formas diversas de pensar e viver no mundo.

Outro elemento de destaque no ecossistema comunicativo em questão que reconhece as potencialidades de mediações tecnológicas com as oralidades enquanto paradigma educativo é a sustentação de processos pedagógicos a partir de “currículos” descentralizados e sem institucionalizações. Esse contar e recontar as histórias está ligado a uma pedagogia que se propõe a partir das questões centrais das pessoas, considerando protagonismo e experiências, desde suas identidades coletivas e ancestralidades. Assim, parte-se para outros elementos relacionados ao processo de construção do conhecimento, que têm a ver com as diversas leituras de mundo e se referenciam nas propostas freirianas das palavras geradoras. Há uma inversão epistemológica em jogo contrária a inserção de currículos escolares “formatados e fechados” como centralidade dos processos pedagógicos. Ou seja, é algo contra que as pessoas sejam colocadas na perspectiva de uma educação bancária (FREIRE, 1996), se enchendo de conteúdos, ou sem voz diante de uma experiência que “se passa”, como apontou Bondía (2002). Os processos produtivos

em questão partem de uma perspectiva de educando-educadores que constroem coletivamente o conhecimento, em que as experiências “nos passam” de forma participativa.

O postulado do saber “entremundos” da Pedagogia Griô também se aproxima das considerações de um entorno de saberes de deslocamentos e descentramentos apontados no ecossistema comunicativo da TiVi Griô, sendo mais um foco possível de convergências entre tecnologias e oralidades nas vivências da juventude produtora de conteúdo. Ou seja, abre-se com a TiVi Griô uma possibilidade de buscar uma aproximação mais natural dos ritmos, entonações e cadências da materialidade e expressividade guardados pela oralidade na conversação com a linguagem audiovisual.

Essencialmente, as produções da TiVi Griô propõem criar processos educacionais considerando uma participação direta de pessoas, comunidades, identidades coletivas e ancestralidades através de sua proposta pedagógica para construção do conhecimento pelo meio audiovisual. Desta forma, ao se considerar o ecossistema comunicativo em questão e seus universos criativos, são abertas diversas possibilidades de expansão das narrativas, entre oralidades e linguagens audiovisuais, com variedades de gêneros, formatos e estratégias fílmicas. Assim, temos sistematizações de produção partilhada do conhecimento entre epistemologias, subjetividades, cosmologias, musicalidades, narrativas e expressões corporais sendo adaptadas para a linguagem audiovisual.

Esse contar e recontar histórias por meio de vídeos e processos pedagógicos possibilita a TiVi Griô pronunciar o mundo como formas de existências das diversidades, que se deparam com um mundo problematizado, exigindo novos pronunciamentos, com postula Paulo Freire (1996). É estar em processo de aprendizagem constante em que as narrativas dos filmes funcionam como catalisadoras de dupla face de processos pedagógicos, já que são frutos de sistematização da aplicação metodológica da Pedagogia Griô, e funcionam para iniciar outros processos pedagógicos na própria Pedagogia Griô. Nesse desenvolvimento é impossível delimitar alcances exatos ou imaginar alguma linearidade estável, cabendo analisar uma concepção de essências e relações que envolvem uma educação libertária e um pensamento decolonial.

A TiVi Griô é vista como uma bomba propulsora de narrativas ancestrais da oralidade. A escolha da metáfora representa uma engrenagem que não substitui

elementos, mas é capaz de movimentar, jogar de um lugar para outro, entre espaços e tempos, para novas direções e dimensões. Essa forma de utilização é capaz de favorecer uma dupla relação de potencialidades, com oralidades importantes para novas narrativas audiovisuais e narrativas audiovisuais como estratégicas para novas considerações das oralidades. Ou seja, como um novo processo de possibilidades e potencialidades de linguagens e pedagogias de relações mútuas entre as duas áreas. Podemos supor que processo contínuo da experiência pode colaborar com novos epistemes da produção audiovisual.

Nesse jogo de consideração entre produção audiovisual e oralidades devemos considerar também as possibilidades de criação de uma variedade de tempos cognoscíveis, em que as relações de aprendizagens e saberes podem ser alteradas. Na TiVi Griô, há um aprofundamento das possibilidades de reconfiguração das temporalidades a partir das redes cibernéticas e das TICs, quando paradigmas educativos das oralidades entram em jogo.

O tempo de se aprender uma cantiga nas comunidades tradicionais vai respeitar os saberes associados às experiências, ao contrário das reconfigurações associadas aos contextos de sociedades em redes, em que o tempo é colocado cada vez mais em uma perspectiva de aceleração. Para o contador de histórias das oralidades, serão consideradas as experiências de quem conta e quem ouve as narrativas, podendo se contextualizar e refazer os caminhos a depender do tempo, do lugar e das pessoas envolvidas. O tempo de aprendizagem na tradição da oralidade está ligado a uma questão de vínculo entre as pessoas, ao contrário de uma concepção de “violência dos tempos”, em que se ouve, fala, escreve, repete e opina compulsoriamente, atropelando ações e reflexões. Assim, enxergamos essa “bomba propulsora” como capaz de conversações entre diversidades de territórios, gerações e cosmologias, aproveitando novas sensibilidades tecnológicas, mas agindo e refletindo pedagogicamente “nos tempos” das comunidades tradicionais. Ou seja, respeitar o tempo do conhecimento é também considerar o tempo da experiência.

Vale destacar também as variedades de tempos cronológicos em que as memórias e temporalidades também assumem um papel pedagógico. Ao caminhar pedagogicamente pelo tempo de uma lenda “romantizada” ou “hollywoodiana”, contada como “história única” pela versão eurocêntrica colonizadora, novas lentes do presente são focadas em uma navegação histórica. O próprio poder da visualidade “preta e branca” do filme “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” reforça o poder das

imagens que podem conectar o passado com novos olhares do presente, superando as narrativas que estão hierarquizadas no texto (CUSICANQUI, 2010). Desta forma, juntando histórias, oralidades e visualidades, a TiVi Griô se propõe a sanar as “injustiças do passado, que, ao não serem sanadas, continuam sendo injustiças presentes” (JUSTINO, 2019, p. 93-94), dentro de uma perspectiva de pensamento decolonial.

Desta forma, a partir da Pedagogia Griô, há uma busca de vozes silenciadas dos povos oprimidos, em que se defendem inversões epistemológicas no conceito de justiça (JUSTINO, 2019) e no conceito da educação e da cultura (PACHECO, 2006, 2015, 2021). Em comum, nessas inversões, busca-se trazer a perspectiva de priorização e centralidades dos povos que encararam silenciamentos por opressões e injustiças entre passado e presente, superando as concepções universalizantes de tribunais e escolas. Ou ainda, de constituições e leis que não estão considerando exclusivamente o passado ou a pedagogia de uma ancestralidade viva, dinâmica entre os tempos. É dessa forma que assistimos produções (e consideramos o fazer e refazer pedagógico) de povos tradicionais apresentando seus cantos, crenças, histórias, festas, mitos, espiritualidades e conhecimentos para além de uma perspectiva cultural “fruitiva”, mas como prática e metodologia decolonial. Também destacamos produções que adentram os territórios, revelando uma consciência comunitária de elementos dos saberes e fazeres dos povos da Chapada Diamantina.

A TiVi Griô deve ser vista também enquanto sua preocupação com a memória e a transmissibilidade entre gerações, como trocas entre os tempos e suas infinitas heranças geracionais. As ligações pedagógicas entre oralidades e linguagens audiovisuais neste caso se apresentam como um caminho aos desafios de perdas da experiência e das narrativas tradicionais apontadas por Gagnebin (2001) para a transmissão entre gerações e conseqüentemente para as memórias. É neste caso que podemos exemplificar as preocupações de Seu Aurino em manter as histórias de oralidades entre a juventude para manter viva a memória da comunidade do Remanso. É dessa forma que enxergamos a composição de uma produção partilhada do conhecimento nos processos da TiVi Griô que incluem a oralidade como paradigma educativo do Remanso e de outras comunidades tradicionais, como uma bomba propulsora que pode conversar com as “bibliotecas vivas” das tradições das oralidades.

Gagnebin (2001), citando Benjamin, destaca ainda que esse desafio de uma transmissibilidade de conhecimentos entre gerações se depara ainda com o advento de sociedades capitalistas com serviços cada vez mais acelerados e os chamados choques com as memórias traumáticas, como uma trava para se tentar narrar o inenarrável, a exemplo dos soldados que voltavam mudos após a Primeira Guerra Mundial. Neste aspecto, podemos aprofundar um dos aspectos da produção da TiVi Griô a partir da produção partilhada de conhecimentos, que propõe uma fecundação de intersubjetividades que consideram vivências e experiências do consciente e do inconsciente, na chamada “curva de vivência”. Esse processo pode ser visto como um caminho ao se deparar com os bloqueios da memória apontados por Benjamin (pelo advento das sociabilidades capitalistas e consequências das guerras mundiais – ou “cotidianas”), que geram travas traumáticas. Na “curva de vivência”, durante a aplicação da ação metodológica da Pedagogia Griô são desenvolvidos processos de afirmação das identidades coletivas, com as “consciências de si mesmo” e de reconexão os mitos pessoais e coletivos de uma “consciência da ancestralidade” (PACHECO, 2006, 2015, 2021).

Essa consciência de um jogo entre conhecimentos, identidades e memórias abre caminhos para a TiVi Griô desenvolver um pensamento decolonial, em que as próprias noções de temporalidades podem ser colocadas na roda de ações e reflexões sobre as concepções hegemônicas de progresso. A linearidade do tempo histórico como uma sequência de acontecimentos, como postulada por Benjamin (2012) na nona tese “Sobre o conceito de história”, precisa causar espantos no *Angelus Novus* e, para tanto, nas propostas de inversão epistemológica em diversas áreas – como a construção do conhecimento – para uma plena transformação do mundo na perspectiva das esperanças.

A própria alegoria de expressão de espanto do Anjo da História que “gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos”, mas está impedido por conta da “tempestade do progresso” parece querer “gritar” para um sistema civilizatório, como a própria alegoria apontada por Walsh (2018), em suas “ruínas de vários acontecimentos” de um espanto relacionado e relacional, que podem ser também de feridas coloniais. São gritos diversos para desbloquear coletivamente novas formas de pensar, atuar e lutar. Ou seja, a própria busca por sanar as injustiças do passado que continuam sendo injustiças presentes, mas que na lógica do progressismo ficam invisíveis.

Dessa forma, as *grietas* (WALSH, 2018) surgem como as produções e processos como esperança e criatividade para fissurar cada vez mais os muros que tentam mutilar os saberes e fazeres dos povos oprimidos pela colonialidade. Como uma condição de “contar mais uma história para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019), em que a afirmação dessa criatividade dos povos é vista como intolerável pelas próprias “corporações da humanidade”, no processo contínuo de genocídio que ameaça quem tem “o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar”.

A própria ancestralidade viva desenvolvida pela Pedagogia Griô reforça um caminho para preencher as fissuras do eurocentrismo moderno que roubou (e continua roubando) pedaços de um reconhecimento e sentido humanitário das populações originárias e de descendência africana no território nacional. Desta forma, encontramos as produções da TiVi Griô como sistematizações que se constituem da criatividade de *grietas*, de expressões audiovisuais e não silenciamentos como *gritos* e de compartilhamentos como *siembras* para novas ações, nas propostas permanentes de produção partilhada do conhecimento.

A partir dos aportes de Walsh (2018), definimos a TiVi Griô como uma das estratégias práticas e metodológicas que, ao longo dos séculos, são desenvolvidas e apropriadas nas perspectivas de saberes e fazeres dos povos originários e dos povos que foram sequestrados do continente africano. Na experiência estudada, a partir das essências pedagógicas em jogo, as memórias dos mais velhos e dos mais novos tecem as ancestralidades capazes de enraizar uma decolonialidade mantida há séculos, por relações de uma memória coletiva dinâmica, que buscam formas de sobreviver e afirmar suas diversidades de vidas.

A TiVi Griô também proporciona um caso singular na análise da condição das perdas em jogo no poder de se contar histórias na modernidade, apontadas por Benjamin (2012). Por um lado, temos o advento de vidas cada mais “tecnológicas” nas sociedades, de longo alcance das informações massivas e dos modos de vida de identidades fluídas, como apontadas por Hall (2006), que no contexto da internet aprofundam a perspectiva de “inundação das informações”. Por outro, devemos ressaltar as formas possíveis de mediações sobre esses elementos para a juventude da TiVi Griô. Entre ações e reflexões, a experiência audiovisual está inserida processualmente em uma pedagogia que questiona e impulsiona formas específicas de produção do conhecimento – e das sensibilidades – na modernidade. Nas experiências – também questionadas por Benjamin -, enquanto aspecto educativo e

narrativo, a TiVi Griô vivencia as comunidades, mantém justamente a oralidade como elemento constitutivo do saber e nas trocas com as pessoas mais velhas e as ancestralidades locais.

Como relatada pela jovem Michele Nascimento, a ficção “A lenda do Pai Inácio ou Kokumo?” representa a própria vida da juventude participante da Pedagogia Griô, que se está em constante agir e refletir de pessoas e grupos que se depararam com conflitos e tensões dos caminhos para se libertar das amarras da colonialidade. Há uma busca de narrativas audiovisuais que afirmam uma consciência além de uma perspectiva “fruitiva”, como ressaltou criticamente Michele Nascimento, em que os caminhos de diferentes tempos e lugares da Chapada Diamantina servem questionar o que é ensinado pelas vozes dominantes e refazer caminhos contra as opressões seculares.

Dentro dessas concepções, vale destacar a contribuição da experiência educacional da TiVi Griô reforçando uma perspectiva de comunicação e educação para ressaltar as diversidades, ao contrário dos sentidos de universalização e massificação. As concepções de produção partilhada do conhecimento funcionam também a partir de conversações que ressaltam as muitas identidades coletivas, consciências comunitárias, gerações e relações ancestrais. Além disso, na perspectiva de uma comunicação para a diversidade, destaca-se o papel da oralidade como paradigma importante neste sentido, quando se pensa em “formas corretas” de se falar em uma padronização, como uma consonância com as “formas corretas” (universalizantes) de escrever, que refletem um jogo alimentar e retroalimentar formas de se expressar, pensar, acreditar e crer.

Outro ponto que merece destaque na experiência é a proposta de ritualizações – a partir da Pedagogia Griô - para a elaboração de narrativas. O caso pode acender luzes para o resgate e preservação das experiências associadas à construção do conhecimento, quando se incentiva os processos de vínculos e aprendizagens com as histórias que estão sendo construídas. A Pedagogia Griô propõe uma revisão nas relações das sociedades modernas com o tempo e o espaço para o seu desenvolvimento, por isso, a ritualização cumpre de conexões entre as pessoas, aos ambientes e às narrativas ancestrais. Essa ritualização pode ser chave também nas proposições de uma comunicação que resgata novos tempos e experiências no aprendizado e na elaboração de narrativas.

No mais, há de se destacar as possibilidades de mais estudos sobre a TiVi Griô como uma bomba propulsora de oralidades que pode oferecer – ou já oferece – novas epistemologias nas narrativas audiovisuais e colaborações para processos pedagógicos que respondam anseios de uma juventude conectada, que, ao mesmo tempo, encara desafios contemporâneos nas áreas da educação e da comunicação.

## Considerações finais

Aproveito as últimas linhas deste estudo para destacar algumas observações e questões que talvez possam abrir novas considerações e debates próximos ao tema apresentado. A primeira delas é que, enquanto possíveis desafios identificados na experiência da TiVi Griô, percebe-se ainda uma condição de vontades em desenvolver uma nova produção que faça frente ao filme “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?”. Há uma nítida demonstração da experiência como um ápice que ainda não teve outra produção com o mesmo grau de desenvolvimento – pelo menos técnico - em seu processo. Há um saudosismo evidente também com a articulação do processo pedagógico que constituiu o filme. A experiência não demonstra uma perspectiva de “metas” em sua produção, mas a admiração para “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?” aponta uma vontade de repetição dessas vivências, que tiveram uma articulação mais ampla que as produções convencionais ao se fazer uma parceria de realização de uma produtora de cinemas profissional<sup>87</sup>.

O saudosismo com os processos de “A lenda de Pai Inácio ou Kokumo?” não configura um problema estrutural na proposta da TiVi Griô, que, como destacado, abre-se para particularidades importantes de permanecerem sendo analisadas e estudadas enquanto experiência de educomunicação. Porém, imagina-se que novas parcerias seriam importantes para ampliar esse espectro não apenas técnico da TiVi Griô, mas de suas próprias vivências pedagógicas, além dos territórios da Chapada Diamantina, afirmando cada vez mais seu papel de mediações, alimentado por mais trocas e conversações com outras experiências que também estão produzindo em caminhos próximos ou de afinidades.

O último ponto a se levantar é que os processos de vivências da Pedagogia Griô, através de vínculos e aprendizagens, provocam a consideração política e epistemológica de “alguns limites” que podem – e devem – ser guardados entre cosmologias para além de possibilidades de adaptações de linguagens ou conversações entre epistemes. Quer dizer, há de se considerar e valorizar experiências como a TiVi Griô como “bombas propulsoras” das oralidades, ao mesmo tempo de se reconhecer que comunidades tradicionais podem “guardar seus

---

<sup>87</sup> O filme fez parte do projeto Cinema do Interior, da Mont Serrat Filmes, A Mont Serrat Filmes. Disponível em: <<http://www.cinemanointerior.com.br/index.php>>, acessado em 3 de julho de 2022.

segredos” como forma de preservação, talvez como uma condição dos povos poderem sempre “contar uma história a mais” (KRENAK, 2019), ou quem sabe para evitar que, como postula Jesus (2019), “outros corupiras” sejam destruídos por visões reducionistas ou desconfigurados em traduções cosmológicas. Vale reforçar que tal condição não coloca em xeque todos os estudos e esforços nos sentidos de conversações entre cosmologias. Ao contrário, pode aprofundar propostas e sugerir nitidez na pluralidade de povos e contextos. Ao mesmo tempo, como postula Pacheco (2015), deve-se respeitar “os segredos, mistérios e religiões de cada povo, grupo ou comunidade”.

Ao relatar sua iniciação na tradição griô, em territórios do oeste africano, Marcio Caíres (2015) escolhe um relato em primeira pessoa como forma de buscar uma relação mais sensível de uma tradição oral para as palavras de uma publicação escrita. Além de citar histórias de vivências e rituais, o autor cita que existem segredos da oralidade que não podem ser revelados de forma aberta. Pacheco (2015) afirma que o abasileiramento da palavra Griô, na Pedagogia, foi estabelecido a partir do “universo de segredos e mistérios das culturas de tradição oral de Lençóis”, sendo, portanto, uma orientação espiritual, ao invés de científica. Tais questões podem sacudir os ecos de postulados diversos da própria academia, que questionam a exclusividade da ciência como “única forma de conhecimento”. Ao mesmo tempo, sugerem, no mínimo, curiosidades para possíveis cutucadas epistemológicas na ciência moderna em busca de se encontrar brechas e fissuras.

Pensar em “segredos e mistérios” na leitura de uma cientificidade que tenta e acredita ser capaz de “revelar tudo” sugere também lembrar os diversos questionamentos de epistemicídios sofridos por povos e comunidades de origem não europeia ao longo de séculos. Neste caso, os “segredos e mistérios” podem ser também como sementes – ou grãos de luz – onde estão guardados códigos importantes para não se apagar existências.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, K., MESQUITA, R., & ANTUNE, T. (2020). **Falar é fôlego, obrar é sustança: imagem e visualidade como realidade na política**. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 37(2), 469–486. 2020. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11302>

BAIRON, Sergio. **A formação interdisciplinar e não-disciplinar na produção de conhecimento: ou o que ainda temos a aprender : a habilitação do senso comum nas esferas heterárquicas da produção de conhecimento**. Anais.. São Paulo: [s.n.], 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002659606>

BATISTA, Juliana Andréa Oliveira, *et al.* **Juventudes, identidades e saberes agroecológicos : relatos sobre experiências e diálogos entre o Pedagogo e a Pedagogia Griô no Nordeste**, Brasília, DF: Embrapa, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1125276/juventudes-identidades-e-saberes-agroecologicos-relatos-sobre-experiencia-e-dialogos-entre-o-pedagogo-e-a-pedagogia-grio-no-nordeste>

BAUER, Martin W. **Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão**. In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Martin W. Bauer, George Gaskell (ed).; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin - 8ª Ed. revista - São Paulo: Brasiliense, 2012 - (Obras Escolhidas v.1).

BERGER, Peter. L. & Luckmann, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>, acessado em 2 de março de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo, estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. A Miséria do mundo. In: BOURDIEU, Pierre Bourdieu (org.). **A Miséria do Mundo**. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOTO, Carlota. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

BRANDÃO, Carlos R.; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BÚRIGO, André Campos et al [org.] **Caderno de estudos: saúde e agroecologia. Vol. 1**; Rio de Janeiro: FIOCRUZ: ANA: ABA-Agroecologia, 2019, 248p.

CANEVACCI, Massimo. **Sincrétika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas**; tradução Helena Coimbra Meneghelo - São Paulo: Studio Nobel, 2013.

CAIRES, Marcio. **Caminhada de iniciação de Marcio Caires na África do Oeste**. Diversitas, São Paulo, v. 3, n. 2, mar. 2015, pp. 100-133.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: 1ª ed. Tinta Limón, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2012.

EZENSBERGER, Hans Magnus. **Elementos para uma Teoria dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

FANTIN, Mônica. Jovens, cultura e educação: dispositivos da arte e da tecnologia na escola. In: COLAÇO, Veriana (org.) **Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora: 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: EdUNICAMP, 2001.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Tradução: Manuela Mendonça - Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2010.

HADDAD, Sérgio. **Tempos de esperar: 100 anos do nascimento de Paulo Freire**. In: STEFANO, Daniela e MENDONÇA, Maria Luisa. (org.). Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. 1. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2021.

[Relatorio 2021.indd \(social.org.br\)](#)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&Editora;A, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A Tradição viva**. In: História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 167-212.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2a ed. – São Paulo: Aleph, 2008.

JESUS, Alexandro Silva de. **Corupira: mau encontro, tradução e dívida colonial**. Recife, Titivillus, 2019. 144 páginas.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

JUSTINO, Diogo. **Memória e conhecimento desde a marginalização e o esquecimento**. Revista Científica Foz, v.2, n2, p. 89-103, dez 2019.

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAZANEO, Caio de Salvi. **Produção Partilhada e Reticularidade Fílmica** / Caio de Salvi Lazaneo – Orientador: Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant’Anna - São Paulo, 2017. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2017.

LAZANEO, Caio de Salvi; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sergio. **Fundamentos da produção partilhada do conhecimento e saber do Mestre Griô**. *Revista Diversitas*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 246-265, 2015. Disponível em: <

<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002704894.pdf> >.

LERRER, Débora Franco. **Trajetória de militantes sulistas: tradição e modernidade do MST**. 267p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicada ao conhecimento do mundo rural). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p.121-134

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Globalização comunicacional e transformação cultural**. In: MORAES, Dênis (ORG). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003. p. 57-86.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; CASTRO, Isabel. **Da história oral ao filme de pesquisa: o audiovisual como ferramenta do historiador**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.24, n.4, out-dez. 2017, p.1147-1160.

MELO, Marilene Carlos do. **A figura do griot e a relação memória e narrativa**. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs.). Griots culturas africanas linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009, cap. XIX, 148-156.

NUNES, Juliana Gouveia de Amorim. **WebTV como ferramenta de jornalismo público: um estudo sobre a TV IFPB, TB Bem Baiano e Canal IFPE**. Programa de Pós-graduação em Jornalismo - Centro de Comunicação, Turismo e Artes - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2016.

PACHECO, Lilian. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade**. In PACHECO, Lilian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (org.). Diversitas: Dossiê pedagogia Griô, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, pp. 22-99.

PACHECO, Lílian. **O conceito da Pedagogia Griô** In: \_\_\_\_\_. Pedagogia Griô. Lençóis: Escola de Formação Pedagogia Griô, 2021.

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

PARRA, Henrique Zoqui Martins. Experiências com tecnoativistas: resistências na política do individual?. *In*: BRUNO, Fernanda (org.) **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**; tradução: Heloísa Cardoso Mourão ... [et al.]]. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2003.

PINHEIRO, C. **Narrativas de Educação e Resistência: a prática popular griô de Dona Sirley**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 139. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **Ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: 1ª ed. Tinta Limón, 2010.

QUIJANO. Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Marcelo Brandão dos. **Estudo do desenvolvimento turístico na Chapada Diamantina e sua sustentabilidade: um enfoque na cidade de Lençóis**. Monografia (Faculdade de Economia) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.78, 2013.

SANTOS, Solon Natalício Araújo dos. **Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: Tapuias, tupi, colonos e missionários (1651-1706)**. Dissertação (Pós-graduação em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 217. 2011.

SERPA, Andréa. **Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches, orgs. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* - Rio de Janeiro: Ayvu: 2018. p. 93-118.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Mórula: 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária**. In: CALDART, Roseli Salete (org). *Dicionário da Educação do Campo*. /Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 641-646.

TAVARES, Maurício Antunes; MESQUITA, Rui. **Nós para atar e desatar: relações entre educação e cultura**. Recife: Ed. UFPE, 2019. 102 p.

TOLEDO; VICTOR M. **A Memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 272 p.

OURIQUE, João Luis Pereira. **O "contar histórias" da formação: o narrador na perspectiva de Walter Benjamin**. *Cadernos Benjaminianos*, [S.l.], n. 1, p. 111-122, dez. 2019. ISSN 2179-8478. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5305>>. Acesso em 05 de jul. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2179-8478.0.1.111-122>.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 139-166.

VIEIRA JUNIOR, Itamar Rangel. **Expressões de territorialidade entre trabalhadores e quilombolas na Chapada Diamantina, Bahia**. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2014, Natal. *Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 2014.

INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social. **Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fakes news**. São Paulo: 2019.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In*: BRUNO, Fernanda (org.) **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**; tradução: Heloísa Cardoso Mourão ... [et al.]]. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

## Apêndice



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**TÍTULO DO PROJETO:** TiVi Griô: uma análise de produção audiovisual na perspectiva da Pedagogia Griô

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Daniel Lamir de Freitas Ferreira

**ORIENTADOR DA PESQUISA:** Maurício Antunes Tavares

**INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Telefones para contato: Daniel Lamir de Freitas Ferreira (81) X.XXX-XXXX e do PPGEI UFRPE/FUNDAJ: (81) 3073 6556

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos - R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_\_

R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

### INFORMÇÕES GERAIS DA PESQUISA

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a)

O objetivo de nossa pesquisa é analisar a produção audiovisual da TiVi Griô, sediada no Grãos de Luz e Griô, em Lençóis, na Chapada Diamantina, na Bahia. A experiência de educomunicação está baseada na Pedagogia Griô, bebendo de fontes de saberes da tradição oral, desenvolvendo estratégias e apropriações de Tecnologias da Informação e Comunicação e servindo como mediação educativa. O (a) senhor (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (A) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar dessa pesquisa. Para qualquer outra informação, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556 e pelo email: lamir.dan@gmail.com

Para qualquer outra informação, o senhor (a) poderá entrar em contato com o pesquisador e o orientador no endereço Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556 e pelo meu e mail: lamir.dan@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

\_\_\_\_\_  
 Testemunha

\_\_\_\_\_  
 Testemunha