Revista Práxis Pedagógica (RPP) **e-ISSN: 2237-5406**

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

Pedagogia Griô, decolonialidade e práticas em turmas multisseriadas quilombolas: reflexões teóricas

Pedagogía Griô, decolonialidad y prácticas en clases quilombolas multigrado: reflexiones teóricas

Griô Pedagogy, Decoloniality, and practices in multi-grade quilombola classes: theoretical reflections

Maria de Nazaré Pereira dos Santos[1]
Universidade Estadual do Maranhão

Salânia Maria Barbosa Melo[2]
Universidade Estadual do Maranhão

Resumo
O presente artigo é parte reflexiva de uma pesquisa de mestrado que está em andamento através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA em Caxias - MA. A escrita desse texto será direcionada a partir do seguinte problema: as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas podem constituir-se como decoloniais a partir da Pedagogia Griô? O objetivo é analisar teoricamente as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas à luz da Pedagogia Griô e da decolonialidade, uma vez que essas reflexões buscam dar visibilidade a saberes ancestrais e metodologias de resistência cultural. A metodologia fundamentou-se na pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, considerando os seguintes teóricos: Gomes (2017); Moura (2020); Arroyo (2010; 2011); Quijano (2007); Mignolo (2003); Walsh (2009; 2013); Pacheco (2006; 2016); Souza (2011) e hooks (2024).
Palavras-chave: práticas pedagógicas; turmas multissérie; educação quilombola; Pedagogia Griô; decolonialidade.

Resumen
Este artículo es una parte reflexiva de un proyecto de investigación de maestría actualmente en curso a través del Programa de Posgrado en Educación en la Universidad Estatal de Maranhão – PPGE/UEMA en Caxias, Maranhão. Este texto será escrito con base en el siguiente problema: ¿pueden las prácticas pedagógicas en clases quilombolas multigrado constituirse como decoloniales con base en la Pedagogía Griô? El objetivo es analizar teóricamente las prácticas pedagógicas en clases quilombolas multigrado a la luz de la Pedagogía Griô y la decolonialidad, ya que estas reflexiones darán visibilidad a los conocimientos ancestrales y metodologías de resistencia cultural. La metodología se basó en la investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo, considerando los siguientes teóricos: Gomes (2017); Moura (2020); Arroyo (2010; 2011); Quijano (2007); Mignolo (2003); Walsh (2009; 2013); Pacheco (2006; 2016); Souza (2011) y hooks (2024).
***Palabras clave**: prácticas pedagógicas; clases multigrado; educación quilombola; Pedagogía Griô; decolonialidad.*

[1]. Mestranda pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Campus Caxias. E-mail: maryxp27@gmail.com - ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5363-8807.
[2] Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC (2009). Mestre em Educação pela UFPI, e pós-doutora pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Professora do PPGE-UEMA, Campus Caxias. E-mail: salaniamelo@yahoo.com.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8642-4757.

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

Abstract
This article is a reflective part of a master's research project currently underway through the Graduate Program in Education at the State University of Maranhão (PPGE/UEMA) in Caxias, Maranhão. The writing of this text will be guided by the following problem: Can pedagogical practices in multi-grade quilombola classes be constituted as decolonial based on Griô Pedagogy? Our objective is to theoretically analyze pedagogical practices in multi-grade quilombola classes in light of Griô Pedagogy and decoloniality. These reflections will give visibility to ancestral knowledge and methodologies of cultural resistance. The methodology was based on bibliographic research, with a qualitative approach, considering the following theorists: Gomes (2017); Moura (2020); Arroyo (2010; 2011); Quijano (2007); Mignolo (2003); Walsh (2009; 2013); Pacheco (2006; 2016); Souza (2011) e hooks (2024).
Keywords*: pedagogical practices; multi-grade classes; quilombola education; Griot pedagogy; decoloniality.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de reflexões e levantamentos de uma pesquisa de mestrado que está em andamento através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA em Caxias-MA. Tal investigação tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) de turmas multisseriadas em escolas quilombolas da comunidade Jacarezinho (MA), especialmente no que se refere à presença, à ausência ou à articulação dos fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô nas ações docentes cotidianas.

Através dessa pesquisa, buscou-se compreender como essas práticas pedagógicas dialogam com os saberes tradicionais quilombolas, promovendo uma educação que valorize a identidade, a cultura e a ancestralidade dessa comunidade. Além disso, a investigação objetiva analisar de que maneira essas articulações contribuem para a construção de práticas pedagógicas decoloniais que fortaleçam a autoestima e o protagonismo das crianças quilombolas, assegurando seu direito a uma educação crítica e emancipatória.

Sendo assim, é importante iniciar destacando como a cultura e as tradições desempenham um papel fundamental no processo de formação da identidade dos indivíduos, pois estão diretamente ligadas às suas vivências sociais. Esses elementos culturais não apenas refletem os valores, crenças e práticas compartilhadas, mas também são essenciais para a consolidação da identidade de um povo, influenciando significativamente a maneira como a educação é vivenciada e integrada nas comunidades quilombolas. Assim, entender como a escola localiza e

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

incorpora esses saberes é crucial para a análise de suas práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada.

É importante adotar uma abordagem pedagógica com ênfase nas relações étnico-raciais, na cultura local e na tradição oral, e, para isso, a partir da revisão teórica, identificou-se a Pedagogia Griô como uma proposta pertinente ao contexto investigado, conforme as contribuições de Pacheco (2006), por buscar valorizar a história, a tradição e a identidade de um povo, levando para a escola novas práticas capazes de enaltecer e avivar a cultura local através da tradição oral.

Essa abordagem permite refletir sobre a educação a partir de uma perspectiva decolonial como uma visão crítica que questiona as estruturas de poder e saberes herdados do colonialismo. Como será explicitado no corpo do texto, é uma pedagogia centrada na tradição oral e cultural, como elementos fundantes da construção do conhecimento e formação de cidadania.

Diante disso, pensou-se na escrita desse texto como fonte de discussão e reflexão sobre os desafios das turmas multisseriadas em contextos quilombolas e quais as possibilidades e benefícios de uma possível articulação da Pedagogia Griô como prática pedagógica decolonial. A tessitura do pensamento será direcionada a partir do seguinte problema: As práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas podem constituir-se como decoloniais a partir da Pedagogia Griô? O objetivo é analisar teoricamente como as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas podem dar visibilidade a saberes ancestrais e à resistência cultural através da Pedagogia Griô como prática decolonial.

Esse estudo contribui de forma significativa para o campo acadêmico ao investigar como as práticas pedagógicas podem ser mais inclusivas e sensíveis às particularidades culturais e sociais das comunidades quilombolas. Assim, esta pesquisa contribui para a compreensão das dinâmicas educacionais em ambientes diversos, onde as diferenças culturais e identitárias devem ser reconhecidas e valorizadas.

Para a sociedade, o estudo tem um impacto direto ao promover a valorização da cultura quilombola, a tradição oral e a reflexão sobre a educação inclusiva, enquanto, para a ciência, oferece novas abordagens metodológicas e teóricas para a pesquisa em educação, ampliando o entendimento sobre como a Pedagogia Griô, a partir da perspectiva decolonial, pode transformar práticas educativas em contextos

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

de diversidade e desigualdade, pois:

> Se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (Candau, 2012, p. 237).

Embora a literatura sobre a prática docente no contexto das comunidades quilombolas seja ampla, a intersecção entre os estudos sobre práticas pedagógicas de professores multisseriados, pedagogia decolonial e pedagogia griô ainda é pouco explorada, revelando uma lacuna que esta pesquisa pretende preencher.

Ao explorar essas questões, a pesquisa contribui para a formação de profissionais mais preparados, capazes de promover uma educação que, ao mesmo tempo em que respeita e integra os saberes históricos e sociais da comunidade, busca romper com os paradigmas da colonialidade, favorecendo a construção de um currículo que legitime a identidade cultural e simbólica dos alunos quilombolas, especialmente no contexto da multisseriação.

Para tanto, esse artigo está organizado nas seguintes seções: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Considerações Finais. Na Introdução, serão apresentados os elementos relacionados à temática do estudo e sua delimitação: o problema de pesquisa, o objetivo do estudo e sua relevância. Na seção seguinte, será detalhado como ocorreu o processo metodológico de levantamento de dados. Na sequência, haverá o diálogo com o teórico eleito como aporte a fim de solucionar o problema de investigação e, por fim, a apresentação das Considerações Finais acerca do tema discutido.

2 METODOLOGIA

Como metodologia, esta pesquisa pautou-se na pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa a fim de articular um corpo teórico consistente que permitisse a análise e o aprofundamento dos temas centrais: educação quilombola, práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, pedagogia decolonial e Pedagogia Griô. Optou-se por essa modalidade de investigação por compreender que a pesquisa bibliográfica constitui não apenas um recurso inicial para situar o pesquisador no campo de estudo, mas também uma estratégia rigorosa

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

de construção do conhecimento científico, capaz de reunir, sistematizar e problematizar as contribuições já produzidas sobre a temática.

A pesquisa bibliográfica possibilita revisitar criticamente o pensamento acadêmico e identificar as lacunas e desafios do campo investigado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica no presente estudo não se limitou ao levantamento de referências, mas envolveu um processo de análise crítica, seleção criteriosa de autores, leitura interpretativa, fichamento e construção discursiva, de modo a sustentar uma reflexão teórica aprofundada que pudesse responder ao problema proposto: As práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas podem constituir-se como decoloniais a partir da Pedagogia Griô?

O percurso metodológico foi organizado em diferentes etapas complementares. Primeiramente, foi realizado o levantamento bibliográfico em bases digitais de acesso aberto, como bibliotecas acadêmicas e repositórios institucionais, priorizando artigos de periódicos científicos, dissertações, teses e livros que abordassem as seguintes temáticas: educação quilombola, as práticas em classes multisseriadas, a decolonialidade e a Pedagogia Griô.

Em seguida, procedeu-se com a seleção e a sistematização do material a partir de critérios de relevância, atualidade e pertinência com o objeto da pesquisa. A terceira etapa consistiu na leitura analítica e reflexiva das obras, seguida da elaboração de fichamentos temáticos que permitiram identificar pontos de convergência e tensões entre os diferentes referenciais. Por fim, a partir da articulação entre essas leituras, foi elaborado um quadro interpretativo que sustenta o aporte teórico e a discussão crítica deste artigo.

O estudo dialoga com um conjunto de referências centrais no campo. Sobre a educação quilombola, destacam-se: Gomes (2017), cuja obra evidencia a educação como prática de valorização identitária e de afirmação da ancestralidade negra; e Moura (2020), que problematiza a historicidade das comunidades quilombolas e suas formas de resistência ao colonialismo. Em relação às turmas multisseriadas e currículo, Arroyo (2010; 2011) é uma referência fundamental ao compreender a escola do campo e suas particularidades como espaços de invenção pedagógica e de disputas por direitos.

No campo da epistemologia e pedagogia decolonial, o estudo ancora-se nas formulações de Quijano (2007), que desenvolve a noção de colonialidade do poder e

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

do saber; Mignolo (2003), que discute a desobediência epistêmica como horizonte de ruptura com paradigmas eurocêntricos; e Walsh (2009; 2013), que propõe uma pedagogia decolonial ancorada em práticas interculturais críticas. No que se refere à Pedagogia Griô, o trabalho mobiliza os aportes de Pacheco (2006; 2016), que sistematiza a prática como um paradigma educativo centrado na oralidade, na ancestralidade e na circularidade do conhecimento.

A essas vozes, somam-se as contribuições de hooks (2024) por meio de sua defesa de uma "educação como prática de liberdade", que se articula com os pressupostos da Pedagogia Griô ao valorizar a experiência vivida, o diálogo horizontal e o caráter transformador do processo educativo.

Assim, a metodologia adotada não se limita a compilar teorias, mas se configura como um exercício de leitura decolonial das fontes e das formas de leitura que reconhece a pluralidade epistêmica como condição para compreender e fortalecer as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas a partir dos fundamentos da Pedagogia Griô.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Classes multisseriadas e contexto quilombola

As classes multisseriadas são mais predominantes no meio rural e, geralmente, ocorrem por diversos fatores, tais como: dificuldade de acesso a localidade da escola, número reduzido de alunos para a formação de turmas seriadas e estruturadas a partir da faixa etária dos educandos e/ou falta de docentes para compor outras classes, o que acaba exigindo, assim, a junção desses alunos em uma única sala. Como aponta Arroyo (2010, p.16):

> A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

A diversidade de idades e habilidades presentes nessas turmas demanda estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno,

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

exigindo uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa. A organização das atividades e o planejamento de conteúdos devem ser feitos de forma que todos os alunos, independentemente de sua série, consigam aprender de maneira significativa, respeitando suas diferenças e ritmos de desenvolvimento.

Quando as turmas multisseriadas estão inseridas em contextos quilombolas, a complexidade da tarefa pedagógica se amplifica, mas também se transforma em uma oportunidade de resgatar e valorizar os saberes e práticas ancestrais dessas comunidades.

Segundo Martins (2020), as comunidades quilombolas constituem-se como grupos sociais historicamente engajados em práticas de resistência voltadas à manutenção e reprodução de seus modos de vida em territórios específicos. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de se compreender o campo semântico do termo "quilombo" a partir da reconstrução de seu percurso histórico e conceitual**.**

Pensar sobre quilombo é pensar em resistência e luta de comunidades que se desenvolveram durante e após o período de escravidão. Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 61), “a palavra kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola.”

A primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela coroa portuguesa como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino: “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 2020, p. 21), ou seja, local de negros fugidos que viviam em bandos, de modo nômades e desprovidos de bens materiais. Almeida pontua cinco características dessa percepção:

> [...] Em outros termos, tem -se cinco características que sempre aparecem de maneira combinada, segundo uma inseparabilidade, como se fossem partes integrantes e invariáveis de uma certa totalidade definitória de quilombo, que podem ser assim resumidas: a) fuga; b) quantidade mínima de ‘fugidos’ definida com exatidão; c) localização marcada por isolamento relativo, isto é, em ‘parte despovoada’ moradia consolidada ou não; d) capacidade de consumo traduzida pelos ‘pilões’ ou pela reprodução simples que explicitava uma condição de marginal aos circuitos de mercado (Almeida, 2011, p. 39).

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

Faz-se necessária a compreensão desses espaços para além dessa visão colonial que os reduz a meros redutos de fuga. É preciso entendê-los como locais de defesa de tradições, valores, crenças e costumes para “implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política” (Munanga; Gomes, 2006, p. 62). São territórios de resistência onde se preservam e se reinventam tradições, valores, crenças e costumes afro-brasileiros. Mais do que refúgios, são espaços de construção coletiva, onde se buscou — e ainda se busca — a implantação de uma outra forma de vida, sustentada por estruturas políticas próprias, abrigando não apenas negros fugidos, mas todos os que sofriam opressões nas estruturas dominantes.

Nesse cenário, o fazer pedagógico baseado em uma abordagem decolonial vai além do currículo formal, constituindo-se como uma luta contra a marginalização e a subordinação histórica dos povos quilombolas. Trata-se de promover uma reconstrução do ser, do poder e do saber que desafie as narrativas hegemônicas e reforce a identidade e a autonomia dessas comunidades.

Afinal, o que se percebe é que o currículo, o fazer pedagógico e os livros didáticos são descolados de vivências, da concretude social, cultural e política, e:

> [...] sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiencias (Arroyo, 2011, p. 76).

Para isso, a interculturalidade crítica é fundamental, pois busca não só o respeito e a integração dos conhecimentos tradicionais, mas também questiona as estruturas de poder historicamente consolidadas. Assim, a pedagogia decolonial se torna uma ferramenta poderosa de resistência e reafirmação cultural, permitindo que os alunos se reconheçam através de sua trajetória histórica e identitária:

> [...] a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia [..] entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 2009, p. 26).

Em relação à colonialidade do poder, é válido destacar os termos descolonialidade e descolonial em contraponto com decolonialidade e decolonial. Walsh (2013, p. 24-25) justifica que o uso do “des” traz a ideia de desfazer os efeitos

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

e marcas do colonialismo na sociedade, o que não é possível em todo o percurso histórico e em todas os laivos já deixados, por isso a necessidade do uso do termo “decolonial” como um movimento de resistência, de rachadura e enfrentamento aos traços da colonialidade.

Há, ainda, conceitos que acentuam a atenção, como colonialismo e colonialidade, que são dois conceitos relacionados, porém, distintos. Segundo Quijano (2007, p. 93):

> O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

O colonialismo é mais do que uma imposição política. Enquanto colonialidade, ele chega às estirpes mais intensas de um povo e permanece mesmo com a independência das colônias, ou seja, a descolonização. Como enfatiza Candau (2012, p. 19):

> [...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [...] de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Dessa forma, a citação evidencia um dos principais desafios enfrentados pela educação quilombola: a persistência da colonialidade do saber, que silencia epistemologias não hegemônicas e impõe uma racionalidade eurocêntrica como medida universal do conhecimento. Ao promover a valorização da cultura europeia em detrimento das experiências, saberes e práticas dos povos quilombolas, a colonialidade atua não apenas por meio da coerção, mas também pela sedução e naturalização dos referenciais coloniais. Isso resulta na interiorização de uma perspectiva eurocentrada também pelos próprios sujeitos historicamente subalternizados, o que torna ainda mais complexa a luta pela valorização das identidades e dos modos próprios de conhecimento. Nesse contexto, a educação quilombola se coloca como um projeto contra-hegemônico, que busca romper com essa lógica colonial e reafirmar as epistemologias negras como legítimas, potentes e

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

necessárias à construção de uma educação verdadeiramente plural e emancipadora.

3.2 Pedagogia griô e práticas decoloniais

A partir destas teorias, é possível perceber a necessidade de se pensar sobre uma prática pedagógica que se aproxime de uma pedagogia decolonial, por isso, depois de diversas pesquisas, deparou-se com a Pedagogia Griô: uma proposta metodológica criada pela educadora Lillian Pacheco que coloca como centro do saber a vida, a identidade e a ancestralidade dos estudantes e do povo do território.

A vivência e a oralidade são referências do processo de elaboração do conhecimento; e os griôs e mestres são protagonistas na educação da comunidade. Segundo Pacheco (2006, p. 86):

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

Trata-se de uma pedagogia que prima por uma educação com ênfase nas relações étnico-raciais e pela valorização da cultura local e da tradição oral. Além disso, busca compreender a identidade de um povo e traz novas práticas para a escola com base na identidade, na afetividade e na ancestralidade como elementos centrais, e tem como característica principal a valoração da cultura local e da tradição oral.

Como abordado anteriormente, compreende-se a escola quilombola como um espaço de disputas epistemológicas e políticas. Nesse sentido, parte-se da premissa de que os saberes historicamente construídos pelas comunidades negras tradicionais precisam ser reconhecidos não apenas como memória cultural, mas como epistemologias vivas que desafiam a lógica colonial ainda vigente nas práticas pedagógicas escolares.

A escolha pela Pedagogia Griô como eixo de análise e de formação se justifica por sua proposta de valorização da oralidade, do território e da ancestralidade como fundamentos de uma educação comprometida com a memória e a identidade dos povos tradicionais. Uma metodologia que se aporta em narrativas, saberes orais e práticas culturais que sobrevivem à colonialidade do

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

saber e do ser.

Essa perspectiva se articula diretamente com os aportes teóricos de Catherine Walsh pela sua defesa na construção de uma educação insurgente, situada e comprometida com os sujeitos e territórios que, historicamente, resistem às lógicas coloniais de dominação. Para Walsh (2009), a decolonialidade na educação não se refere apenas a um conteúdo diferenciado, mas a uma reconfiguração profunda do modo de ensinar, aprender e formar-se, que considera a vivência, a memória e a escuta como atos políticos e epistemológicos.

Assim, a formação de professores(as) que atuam em contextos multisseriados quilombolas exige uma abordagem que vá além da técnica e do conteúdo formal. Implica reconhecer o chão da escola como território de enraizamento e escuta, onde práticas pedagógicas podem (re)conectar-se com os saberes tradicionais e onde a oralidade e a ancestralidade não sejam apagadas, mas mobilizadas como recursos pedagógicos legítimos.

Inspirar-se na Pedagogia Griô à luz da decolonialidade, proposta por Walsh (2009), é recusar a universalidade do currículo oficial e abrir espaço para experiências de formação que reflitam os modos de vida das comunidades quilombolas.

Trata-se de uma prática formativa que reconhece as vozes silenciadas como fontes legítimas de conhecimento, promovendo deslocamentos e reexistências no fazer docente. Um fazer pedagógico que objetiva “[...] revisar a cultura da política e a cultura da educação pelo conceito e prática de uma democracia ainda em construção em que a diversidade e a interculturalidade são fontes de criação” (Pacheco, 2016, p. 51), o que conecta perfeitamente com a decolonialidade, a pensar sobre a comunidade quilombola Jacarezinho por estar situada em área rural, predominantemente, formada por uma população negra carregada por saberes ancestrais, tradições e práticas culturais próprias.

3.3 Convergências teóricas e implicações educativas

A partir desses fundamentos, compreende-se que a Pedagogia Griô não se limita a um conjunto de práticas culturais, mas se constitui como horizonte decolonial para a educação quilombola. Em turmas multisseriadas, sua lógica de oralidade,

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

diálogo e partilha se mostra particularmente potente, pois rompe com a linearidade do currículo tradicional e possibilita aprendizagens intergeracionais. Nesse sentido, os princípios da Pedagogia Griô podem inspirar práticas pedagógicas que transformam a escola quilombola em espaço de resistência, de afirmação identitária e de construção coletiva de saberes.

No centro da prática pedagógica, deve estar a subjetividade e as identidades que foram invisibilizadas pelo eurocentrismo e pelo patriarcado capitalista da supremacia branca. O que se necessita são práticas pedagógicas que fortaleçam e valorizem a memória e os saberes da tradição oral, colocando no chão da escola os saberes comunitários, interseccionando gerações para a construção de um conhecimento local para além do currículo formal, correlacionando passado e presente, tradição escrita e tradição oral. Enfim, um fazer pedagógico que prime pelo:

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

Através desses princípios, a identidade, a ancestralidade, o protagonismo de um povo e as relações étnico-raciais tornam-se eixos centrais de um movimento contra-hegemônico. Tal metodologia dialoga diretamente com o que bell hooks (2024) traz em sua obra “Ensinar para transgredir: a educação como prática

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

libertadora" quando aborda sua visão de educação como ato político e libertador inspirada em Paulo Freire. A autora foi instigada a refletir sobre a realidade de opressão e (não) reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, passando a perceber a educação enquanto ato de transgressão.

A influência de Paulo Freire nos estudos de hooks foi fortemente marcada pelo seu entendimento sobre educação crítica, emancipatória e como prática de liberdade. Sua experiência com ele desenvolveu a sua fé na educação libertadora como uma prática fundamental para abordagens interseccionais, considerando raça, gênero e classe. A partir disso, hooks (2024, p. 10) propõe que "uma educação libertadora é aquela que não aprisiona o pensamento, a criatividade, a capacidade crítica e analítica das educandas e educandos. Antes, indaga a si mesma para a cada dia, tornar-se mais inclusiva e transformadora".

"Trair o legado da repressão", é exatamente isso que hooks (2024) propõe em sua obra: um fazer educacional que considere cada sala de aula como espaço diferente, espaços outros, e que as estratégias de ensino devem ser sempre modificadas, valorizando "não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo" (hooks, 2024, p. 19).

Essa traição é possível através do fazer pedagógico aportado na Pedagogia Griô como uma prática decolonial capaz de ressignificar a escola como espaço de memória, resistência e reexistência, introduzindo em seu cotidiano metodologias que ancoradas na contação de histórias e nas vivências partilhadas. Nesse sentido, a oralidade não se reduz a uma técnica de transmissão, mas constitui-se como fundamento epistemológico que reafirma a ancestralidade, os saberes africanos e afro-brasileiros e a centralidade da experiência comunitária.

Desse modo, diante de discussão apresentada, percebe-se que a Pedagogia Griô se apresenta como uma excelente prática pedagógica decolonial, isto é, uma estratégia de rompimento com o poder colonial de ser, poder e ser (Quijano, 2007; Mignolo, 2003) ao propor epistemologias outras, ancoradas em tradições culturais silenciadas pela escola moderna ocidental. Afinal, a Pedagogia Griô possibilita transgredir o ensinar para além da transmissão de conteúdos escolares, ou seja, é uma metodologia que constrói um processo educativo enraizado na oralidade, no pertencimento comunitário e na coletividade, em que a aprendizagem emerge como experiência compartilhada.

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

Assim, ao ser incorporada às práticas pedagógicas quilombolas, especialmente em contextos multisseriados, a Pedagogia Griô fortalece uma pedagogia decolonial que valoriza o vivido, o narrado e o experienciado, transformando a escola em espaço de afirmação identitária e política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no questionamento inicial: as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas quilombolas podem constituir-se como decoloniais a partir da Pedagogia Griô?, pode-se constatar que a análise realizada permite afirmar que, de fato, a Pedagogia Griô se apresenta como um caminho para a construção de práticas educativas decoloniais. Isso porque ela reconhece e legitima as subjetividades, os saberes ancestrais e os fazeres comunitários como fundamentos legítimos da produção de conhecimento, reposicionando a escola como espaço de memória, oralidade e ancestralidade.

Conclui-se que a Pedagogia Griô, ao valorizar narrativas e vivências, possibilita que a educação em contextos quilombolas multisseriados se constitua como um processo de resistência à colonialidade, rompendo com a lógica da homogeneização curricular e da invisibilização cultural. Nesse horizonte, a escola não pode se colocar como instância externa ou alheia ao universo comunitário; ao contrário, deve ser compreendida como parte orgânica da vida coletiva, tecendo aprendizagens que dialoguem com o território, com os modos de existir quilombolas e com suas formas próprias de produzir e transmitir saberes.

Portanto, entende-se que a articulação entre educação quilombola, turmas multissérie e Pedagogia Griô aponta para uma fazer pedagógico decolonial que desloca o centro da prática educativa da reprodução de conteúdos eurocentrados para a construção coletiva do conhecimento, enraizada no cotidiano da comunidade. Mas, ressalta-se que isso só será possível se os modos de ser professor naquele espaço estiverem ancorados na singularidade dos sujeitos da comunidade e suas experiências de vida.

Assim, mais do que uma alternativa metodológica, a Pedagogia Griô constitui-se como ato político e epistemológico capaz de transformar a escola em espaço de afirmação identitária, fortalecimento da ancestralidade e promoção da liberdade.

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito (Prefácio). *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf(=pt. Acesso em: 15 jul. 2025.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. *In*: SAAVEDRA, José Luis (org.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007. p. 145-174.

MARTINS, Marilda da Conceição; REIS, Deuzilene; CAVALCANTI, Enimeyre de Melo; FERREIRA, Lucileide Martins Borges; MELO, Ruth Mayra Gomes. Educação Escolar Quilombola no Maranhão: análise de uma experiência. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 6, n. 10, p. 76223-76243, out. 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17917. Acesso em: 10 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter David. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

DOI: https://doi.org/10.47209/vjy6ft36

PACHECO, Lílian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 3, p. 22-99, 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113885/111741. Acesso em: 10 jul. 2025.

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

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

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 1, n. 3, p. 77-88, 2011. Disponível em: abpnrevista.org.br. Acesso em: 10 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

Recebido em: 24/11/2025
Aceito em: 19/05/2026
Publicado em: 29/10/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0