

DIÁLOGOS COM A GRADUAÇÃO

PEDAGOGIA GRIÔ: PARADIGMAS PARA A ARTE/EDUCAÇÃO COM A TRADIÇÃO ORAL

CAROLINA EIRAS PINTO
IAGO CERQUEIRA DOS SANTOS
PAMELLA CORREIA CRODA
THIAGO DE JESUS CORREA

GRIÔ PEDAGOGY: ORAL
TRADITION PARADIGMS IN
ART EDUCATION

PEDAGOGÍA *GRIÔ*: PARADIGMAS
DE LA TRADICIÓN ORAL EN ARTE/
EDUCACIÓN

Diálogos com a
Graduação

Artigo inédito

Carolina Eiras Pinto*

<https://orcid.org/0000-0001-5196-8335>

Iago Cerqueira dos Santos*

<https://orcid.org/0000-0002-1221-7376>

Pamella Correia Croda*

<https://orcid.org/0000-0001-7784-8913>

Thiago de Jesus Correa*

<https://orcid.org/0000-0002-7617-677X>

DOI: 10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.178436

* Universidade de São Paulo (USP), Brasil



RESUMO

O presente artigo busca discutir a importância da oralidade e das tradições de culturas contra-hegemônicas para a educação, tendo como base a pedagogia Griô e as experiências da educadora Silvania Francisca de Jesus, relatadas em entrevista. O texto explora as vivências propostas por essa pedagogia como estratégia de humanização da educação.

PALAVRAS-CHAVE Tradição oral; Arte/educação; Pedagogia Griô; Cultura popular

ABSTRACT

This article aims to discuss the relevance of orality and counter-hegemonic cultural traditions in educational practices, using as sources the Griô pedagogy and two interviews conducted with Silvania Francisca de Jesus, a Brazilian public school teacher. The article explores the practices proposed in said pedagogy as strategies for humanizing the educational system.

KEYWORDS Oral Tradition; Art/Education; Griô Pedagogy; Popular Culture

RESUMEN

El presente artículo intenta discutir la importancia de la oralidad y de las tradiciones de culturas contra-hegemónicas para la educación, basándose en la pedagogía Griô y las experiencias que ha relatado en entrevista Silvania Francisca de Jesus, profesora en una escuela pública brasileña. El texto explora las vivencias propuestas por esa pedagogía en cuanto estrategia de humanización de la educación.

PALABRAS CLAVE Tradición oral; Arte/educación; Pedagogía Griô; Cultura popular



Histórias orais são vastos campos de aprendizado e conhecimento, práticas milenares de grande potência e a base fundadora de muitas culturas. Sob o abrigo desse esclarecimento, a Professora Dra. Sumaya Mattar, em sua disciplina "História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas", ministrada no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, vem trabalhando com a Metodologia da História Oral como estratégia de criação de fontes primárias sobre ensino e aprendizagem da arte em uma perspectiva não hegemônica e antirracista, considerando, inclusive as demandas instauradas pela Lei 11645/2008 ao ensino de arte. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2020, a professora solicitou aos estudantes, organizados em grupos, a realização de entrevistas com educadores de diversas correntes pedagógicas. Após as entrevistas, os grupos escreveram textos com foco no tema principal extraído do universo do entrevistado, ou com foco em sua história de vida. Nosso grupo, instigado a pesquisar sobre a pedagogia Griô, teve o prazer de entrevistar¹ Sylvania Francisca de Jesus, educadora Griô e professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Debruçamo-nos sobre a teoria da pedagogia Griô, sua origem e sistematização. O dossiê realizado na revista *Diversitas da Universidade de São Paulo* (2015) apresenta textos não somente dos idealizadores Lilian Pacheco e Marcio Caires sobre a estruturação dessa pedagogia e a iniciação de Caires com *griots* africanos, respectivamente, mas também de outros autores que nela tiveram formação, aplicando-a em ambientes diversos.

Em meados de 1990, os pesquisadores e pedagogos Pacheco e Caires, ao retornarem a Lençóis, município do interior da Bahia, movidos por suas recentes experiências acadêmicas e sua forte relação com a tradição oral e regional, criaram o projeto "Grãos de Luz e Griô". A princípio, os pesquisadores sistematizaram uma sequência de práticas baseada nos princípios que consideravam fundamentais para a tradição oral e, portanto, para a pedagogia Griô. Foram também os idealizadores da Lei Griô, em trâmite, e da Comissão Nacional dos Mestres Griôs.

Partindo do termo em francês *griot*, que de forma genérica designa o lugar social de mestres caminhantes da tradição oral do continente africano, Pacheco abraçou o termo para Griô (PACHECO, 2015), que se assemelha ao significado do termo original, porém se aplica a outros transmissores da cultura tradicional da realidade brasileira – importante ressaltar que *griot* foi uma

generalização empregada pela colônia, englobando a diversidade de termos existentes já definidos por esses povos. Tendo essa percepção, Pacheco e Caires criaram bases para um novo sujeito na prática educativa, o Griô aprendiz.

Esse sujeito é um dos construtos mais importantes para a metodologia, entendido como uma potência na prática pedagógica. Este é responsável pela ponte material entre a tradição oral marginalizada e a academia, que é uma das bases do poder hegemônico. Na sua estrutura é desenvolvido um arquétipo de trabalho, uma mitificação da pessoa que está ali ensinando os saberes tradicionais, “alguém que doa sua corporeidade em lugar de registro” (PACHECO, 2015). Entretanto, esse arquétipo não é como um personagem desenvolvido por um ator: é uma *persona*, uma construção oriunda das vivências e experiências que o aprendiz adquire em suas caminhadas e em sua relação com os mestres da tradição oral.

Muitas são as possibilidades de arquétipos desenvolvidos pelos aprendizes. Diferente do que se possa parecer, não são reproduções de mestres *griot* africanos, mas sim uma amálgama, que provém das vivências e da consciência do aprendiz, de saber onde é o seu lugar social e qual seu vínculo com a tradição oral. Dessa maneira, temos o exemplo do arquétipo de Márcio Caires, o Velho Griô,

construído primeiro como um sertanejo nordestino: um caminhante que através de suas experiências se conecta mais profundamente com os mestres orais e assim aprende mais enfaticamente com eles – sua construção é complementada com a extensão da pesquisa de Caires na tradição oral africana.

Sozinho, mas com a bênção de seus antepassados e familiares, Caires parte em dezembro de 2006 para o noroeste da África, onde é iniciado como mestre pela família *griot de Deli Mori Diabatê*, em Mali, transmitindo os conhecimentos e fundamentos da prática. Essas experiências foram, então, incorporadas ao arquétipo do Velho Griô. Segundo Pacheco:

O Velho Griô tem em suas referências simbólicas, espirituais e ancestrais negros, índios, portugueses, grupos étnicos do Brasil. Sua roupa reflete o reiseiro, o sertanejo, o tocador rural, o político e seus símbolos traduzem a diversidade de sua caminhada e aprendizagem. Ele se tornou uma referência da pedagogia Griô para a construção do lugar dos Griôs aprendizes regionais e dos pontos de cultura do Brasil, na missão de garantir a costura da rede de transmissão oral do nosso país, através do reencanto dos estudantes das novas gerações que estão sendo formadas nas escolas públicas, pelo reencontro consigo mesmo

e com a sua ancestralidade [...] (PACHECO, 2009, p. 237 *apud* PACHECO, 2015, p. 76)

O Velho Griô de Caires é aquele que, quando “conta e canta, as pessoas se reconhecem, porque ele fala dos avós, bisavós, que interligam a história e a vida daquele povo, suas lutas e glórias” (PACHECO, 2006, p. 237 *apud* PACHECO, 2015, pp. 44-45), indicando o lugar fundamental da transmissão oral na pedagogia Griô e na luta para a conservação das culturas não hegemônicas.

A cosmovisão, apesar do nome, não envolve apenas o senso do olhar ou a projeção das ideias, mas o próprio exercício de construção da vida. Para os *Komo*, da tradição bambara, no Mande (Mali), em seu mito de criação do universo, *Maa Ngala*, o ser supremo, criou *Maa*, o primeiro homem, como seu interlocutor e receptáculo da força suprema e todas as outras existentes, incluindo o poder criativo divino, o dom da mente e da palavra, *Kuma* (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 171). Futuramente, *Maa* transferiu tudo que sabia aos seus descendentes, iniciando a “cadeia de transmissão oral”, continuada pela ordem *Komo*. As forças depositadas em *Maa*, no entanto, permanecem adormecidas, sendo a fala aquilo que as coloca em movimento. “Na primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala” (Ibidem, p. 172). Assim, a palavra não somente é o veículo de

comunicação, mas também é o elo com o sagrado, manifestando sua força e mobilizando as capacidades do ser.

A forma com que a tradição oral marca os contextos culturais do noroeste da África e o indígena e de matriz africana no Brasil e se desdobra neles ampara a pedagogia Griô no entendimento que a transposição do termo *griot* para Griô brasileiro é pertinente (LIMA; COSTA, 2015, p. 237). Segundo Hampaté Bâ (*apud* LIMA; COSTA, 2015, p. 237), a tradição oral africana é entendida como

[...] a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados [...]. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade Primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade [...].

Oferecido o exemplo dos *Komo*, em África, no contexto brasileiro, porém, a tradição oral pode ser percebida na esfera da cultura popular,

porque é construída pela experiência popular: indígena e de matriz africana. Estes que foram historicamente colonizados e continuam a compor a classe economicamente pobre e majoritária da população brasileira, ainda tiveram seu desenvolvimento, segundo a denominação de Bosi, constrangido “no limiar da escrita” (1992, p. 324, *apud* LIMA; COSTA, 2015, p. 236). Nesse sentido, são as populações que apresentam os maiores índices de analfabetismo e semianalfabetismo (LIMA; COSTA, 2015, p. 232). Essa realidade implica uma produção cultural segregada, marginalizada por critérios de oficialização, como a escrita, desenvolvidos justamente para antagonizá-la.

Segundo a definição de Bosi, “cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, [...] as práticas de cura [...] a divisão de tarefas durante a jornada [...], os cantos, as danças [...]” (1992, p. 324 *apud* LIMA; COSTA, 2015, p. 235). Assim, na impossibilidade, na contenção, no constrangimento ou ainda por entenderem que uma produção material ou escrita era dispensável, a oralidade permitiu a preservação e reelaboração dos conhecimentos produzidos e reconhecidos pelos povos de cultura popular, para que continuassem sua transmissão, por vezes na segurança do segredo da comunidade, nos modos de vida. É nesse sentido que o encontro com a educadora griô Sylvania Francisca de Jesus se reveste de grande importância para a compreensão dessa pedagogia.

Em entrevista, Silvania comenta um exemplo de sua ação pedagógica:

Dentro da pedagogia Griô não tem nada escrito, é tudo na oralidade. Você se senta no curso e não tem nada para anotar. É sua escuta atenta, o seu corpo gravando, o corpo vivenciando, porque a preocupação em anotar nos tira da vivência. O importante é vivenciar. Então, quando levo para os estudantes que são adultos, no CIEJA [Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos], numa roda para que estejam comigo, vendo uns aos outros, cantando cantigas de trabalho, que relembram questões da própria história de vida e infância deles, percebo que consegui ajudá-los a adquirir o conhecimento. Porque passou por eles, os atravessou. O corpo sentiu, entendeu, não ficou só no livro [...]²

A cantiga de trabalho, no contexto da educação de adultos, carrega, desse modo, o pormenor citado por Hampaté Bâ, capaz de trazer a conexão com as identidades que compõem a roda, encantando, agindo através daquilo que Paulo Freire chama de “saberes construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 15). Ao reconhecer a centralidade da identidade cultural, Pacheco declara que “toda ciência

gira como uma espiral em volta da identidade, para formá-la, regional, planetária e universal, como cultura que expressa a vida, como vida que expressa a cultura” (PACHECO, 2015, p. 87).

Outra questão que a canção de trabalho ressalta é a incorporação de um elemento que não compõe propriamente o repertório da educação formal. A formação acadêmica do professor não integra necessariamente elementos da cultura popular ao seu currículo. Cabe, então, responsabilizar a trajetória e as múltiplas vivências das quais Sylvania se nutriu para compor o próprio repertório, visando ao poder da canção na evocação das vivências.

Nesse sentido, a pedagogia Griô chama à vigilância o olhar sobre os integrantes dessa cultura popular como carente de cultura ou como folclórica e espetacular na educação (PACHECO, 2015, p. 32). Essas qualidades, apagadoras e limítrofes, estão presentes inclusive na educação. Para a filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro, além do processo de genocídio que as populações dominadas enfrentam, as formulações de subjetividades também estão alheias às suas determinações, pois estão vinculadas a uma “outredade” não branca, parte de um modelo racial servente aos projetos do sistema de organização social (CARNEIRO, 2005, p. 97). Por conseguinte, o sistema de escrita hegemônico, como tratado na pedagogia Griô, pode ser também um campo de reprodução da dominação.

No entanto, cabe salientar que não é a existência e estrutura em si do conhecimento, escrita e linguagem acadêmica que reproduz processos de dominação na educação. A produção acadêmica é direcionada para quem está envolvido na crítica e desenvolvimento de suas áreas e as têm como forma de trabalho. A complexidade de sua linguagem abarca as elaborações e necessidades internas dessas áreas. Essa especificidade pode corresponder, sim, a entraves, principalmente dos que dela não participam. Freire (1987), então, responde a esse dilema dizendo que:

É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. (FREIRE, 1987, p. 49)

Nesse sentido, é importante entender que não é o imbricamento da linguagem acadêmica e seu distanciamento com a cultura popular

que produz segregação, já que correspondem às especificidades de suas áreas e seus atores, mas sim as estruturas sociais e econômicas que os organizam. bell hooks (1995, p. 465 *apud* CARNEIRO, p. 118) enuncia que “[...]o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes”. Portanto, a autora apresenta que a luta emancipatória parte de ambas as frentes, acadêmica e popular, que têm tarefas diferentes por estarem organizadas diferentemente na estrutura social. É nesse sentido que Paula (2015, p. 209) entende que é a experiência humana a fonte do saber, e que ambas, escrita e tradição oral, são fundamentais na disputa pela organização dos currículos escolares.

Assim, a organização dos conhecimentos, suas formas e conteúdos estão também em disputa dentro de instituições, como a escola, que podem ou não reproduzir as opressões das estruturas que as fundaram. Pensando na reprodução da opressão e sua forma colonizadora na educação, Carneiro desenvolve o conceito de epistemicídio como:

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade;

pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destituir-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Desse modo, o processo de educação não pode ser entendido “naturalmente” como libertador. A naturalidade corresponde à assimilação acrítica do hegemônico, não distingue a existência de projetos políticos até nas propostas intituladas pragmáticas e despolitizadas, que também imobilizam as lutas contra-hegemônicas, ameaçando modos de vida.

A maneira como a educação formal se organiza atualmente não dá conta da dimensão afetiva da vida. É uma educação voltada

para os conteúdos, “que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento” (PACHECO, 2015, p. 40). Pacheco faz o seguinte questionamento:

No Brasil, os educadores e militantes culturais criaram a história de liberdade e autonomia, com leis que dão à escola e ao educador o direito, a alforria de criar seu projeto político pedagógico e às comunidades de terem sua história, cultura e identidade reconhecidas no meio da educação formal. Então, por que a maioria dos educadores continua reproduzindo uma educação e um currículo comprado na época da ditadura ou reflexo do projeto de embranquecimento do início do século XX? Ou da educação manipuladora da consciência das massas e formadora de operários para o mundo industrial e capitalista, ou ainda uma educação conservadora e religiosa, herança do tempo da colonização portuguesa? Cheia de grades curriculares e tendências pedagógicas conteudistas e tecnicistas, disciplinas desintegradas, intolerância religiosa, rituais autoritários, racistas e simbolicamente repressores da identidade e da ancestralidade dos educadores e de seu povo. Uma educação que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento. Por quê? (Ibidem, p. 40)

O problema, para a autora, ocorre devido aos cursos acadêmicos não oferecerem formação adequada para que os educadores trabalhem com as questões de identidade e ancestralidade dos educandos, permitindo a reprodução da opressão institucional onde foram educadas.

O resultado desse processo desumanizante é uma educação que ensina o educando a negar sua identidade, cultura e corporeidade, criando uma desconexão entre si e sua comunidade. A pedagogia Griô busca, por meio da valorização da história de vida de cada um, o resgate desses aspectos de identidade e ancestralidade, perdidos no processo formal de educação, propondo uma escola que potencialize vivências que:

[...] facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2005, p.66)

O termo *vivência* tem origem na *Biodanza* de Rolando Toro, que a define como “a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a sinestesia, as funções viscerais e emocionais” (2002, pp. 29-30 *apud* CAVALCANTE, 2006, pp. 16-17). Por meio da dança, da música e da emoção, essas vivências trazem para a escola a inteligência afetiva de que a educação formal carece. A pedagogia Griô ainda expande a proposta de vivência da *Biodanza*, incluindo como elementos fundamentais de suas vivências os saberes tradicionais, a oralidade, os ritos, símbolos, mitos e histórias de vida da comunidade. Tendo como modelo de ação pedagógica a facilitação dessas vivências, a pedagogia Griô estimula a corporeidade, a sensibilidade e a escuta atenta dos educandos, potencializando a identidade, a ancestralidade e a celebração da vida (PACHECO, 2015).

Para Ruth Cavalcante, co-idealizadora da educação biocêntrica, com o intuito de trazer a vida para o centro da educação e trabalhar as questões existenciais do educando, é necessária uma “proposta pedagógica que reconheça a educação como sistema aberto e o educando como um ser humano em sua multidimensionalidade” (CAVALCANTE, 2006). Nesse contexto:

A vivência propicia a formação de vínculos intensos, consigo mesmo, com o outro e com a totalidade que geram a base para o desenvolvimento da Inteligência Afetiva. Esses vínculos têm muita importância na construção do conhecimento, porque mexem também com as estruturas cognitivas e aumentam a capacidade de se ouvir e ouvir o outro e a realidade. Resignifica e revaloriza o aprendizado, desenvolvendo novas posturas de aprender através das emoções e sentimentos. Amplia o processo pedagógico para um processo de vida. (CAVALCANTE, 2006, p. 18)

Em sua entrevista, Silvania relata o enrijecimento dos corpos no espaço escolar. Lecionando língua portuguesa e inglês, encontrou na música, na roda e na arte popular possibilidades de conquistar os educandos pelo encantamento:

Porque pra eu alcançar o sujeito que está sentado naquela cadeira, eu tenho que saber quem ele é, que história está por trás dele. [...] E, com uma educação popular, através de uma arte popular que eu tento trazer, eu vejo ali o meu estudante tentando se abrir, falar sobre ele, se reconhecer; reconhecer a sua história, e assim dizer: “eu existo, mas eu existo com essa realidade”.

E como que essa realidade é trabalhada, é tomada em conhecimento na sala de aula?

A roda de bênção é um momento de busca de ancestralidade, onde se identificam as famílias, comunidades e pessoas que transmitem conhecimentos e ensinamentos. Como mencionado anteriormente, uma problemática do ensino que não aprendeu a lidar com a ancestralidade é a reprodução da ideia de que os excluídos da cultura hegemônica são carentes de cultura e conhecimento, o que tem por consequência os alunos negando sua própria cultura. Ao trazer essa vivência para a escola, os educandos encontram mestres em sua própria comunidade, mestres que sempre estiveram lá, mas que não necessariamente recebiam o devido reconhecimento. Por meio desse trabalho coletivo, entre educador que potencializa vivências e educando que se auto-afirma, o aluno e sua identidade voltam a ser o centro da educação. Silvania, sobre a roda de bênção, relata os seguintes exemplos:

As crianças fazem lindamente. Tem umas que falam assim, “é meu primo, eu peço a bença pro meu primo”, porque o primo é tão especial para ele porque joga videogame junto, ou empina pipa com ele de vez em quando. Mas é a pessoa que está perto, a que afeta, entendeu?

Esse menino, a criança que está lá com seus sete anos [...] participando da roda [...], fazendo com a gente uma contação de histórias e podendo se identificar, [...] identificar sua avó que cuida dele [...] e falar “poxa, agora eu vou ouvir mais a minha vó. Minha vó quase não conta história, mas ela tem história para contar”. Depois de uma aula dessa você ouvir isso de uma criança de sete, oito anos é muito grande, é grandioso. Mas um livro em si com conteúdo, com tudo escrito, não me ajuda muito. A vivência, sim, ajuda.³

Com a finalidade de enfatizar a relevância da prática para a realização do ato pedagógico, Cavalcante define sua interpretação do conceito de vivência:

A vivência não tem a função de conhecimento, não se propõe como um lugar de conhecimento. Ela tem um sentido em si mesma, traz a possibilidade de formar uma nova atitude frente ao aprender. Favorece a formação de valores para aprender, mas não é o aprender propriamente e sim a expressão e impressão de alta sensibilidade, é um instante em que a pessoa se expressa e o processo nela se imprime. (CAVALCANTE, 2006, p. 18)

Isto é, a vivência tem uma função mediadora no processo de aprendizagem. Define uma prática pedagógica que tem como propósito estimular um processo de autoconhecimento, que ocorre por meio desse fluxo de reflexão posterior ao evento, cujo objetivo não avança além do indivíduo e, assim, “tem um sentido em si mesma” – longe de ser um ato despropositado, a vivência se efetua por meio da realização pessoal do educando.

Pacheco, tendo Cavalcante como referência, entende a vivência como esse ato facilitador na condução da identificação e da humanização, que desenvolve a autopercepção e consciência histórica, social, política e econômica, individual e comunitária (PACHECO, 2015). É um entendimento que fornece uma fonte crítica ao modelo pedagógico das escolas formais, que se ocupam em fornecer “experiências” que têm como objetivo a capacitação, o exercício de práticas e a aquisição de habilidades cognitivas de forma cumulativa, que serão cobradas em um determinado momento, de maneira passiva e bancária (FREIRE, 1987, p. 34).

De forma equivalente, John Dewey trabalha refletindo acerca da importância de uma pedagogia que se volte à vida cotidiana, da possibilidade de gerar aos educandos reflexões que se ampliem para além da escola. Dewey distingue esse tipo de experiência das *não estéticas*, também criticadas por Pacheco, que forçam e impõem uma

determinada visão e organização dos caminhos de compreensão, fadados a não serem bem assimilados porque são exógenos, alheios à subjetividade (DEWEY, 1974). Dewey utiliza o termo *estética* como sinônimo de caminho de compreensão particular, como forma pessoal de organizar extrações das vivências, essenciais para a produção de saberes (Ibidem). Em contrapartida, a *experiência estética* se cumpre quando o indivíduo percorre esse caminho de percepção particular e extrai compreensões das suas vivências, consumando-as em uma conclusão, selecionando e organizando autonomamente os elementos que considera importantes. Nesse sentido, o termo *experiência estética* é a experiência que se dá pela passagem nas vivências facilitadoras e humanizadas, que incorporaram a subjetividade no momento de seu gozo. Segundo Dewey:

[...] temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até sua realização [...] uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversa, escrever um livro, ou tomar parte em uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência. É *uma* experiência. (DEWEY, 1974, p. 247, grifo do autor)

Em outras palavras, nesse momento a experiência não se encerra, mas se completa, marca e ecoa. Tem-se como exemplo a *Biodanza*, que entende a dança como um “símbolo verdadeiro da experiência plena e não mutilada da realidade” (CAVALCANTE, 2006, p. 17), catalisadora de vivências.

Portanto, a *experiência estética* complementa a pedagogia Griô, na defesa da garantia de múltiplas vivências para a formação da identidade e emancipação pelo próprio indivíduo. A pedagogia Griô se arma na facilitação dessas vivências, apresentando seus fruidores, educadores e aprendizes Griôs, assim como os mestres Griôs e suas comunidades, para sua prática pedagógica.

Em suma, o modelo pedagógico Griô busca, dentro da sua metodologia, que a passagem do indivíduo dentro do ensino formal contemple sua formação de sujeito, que o território da identidade seja reinventado a partir da vivência, tendo o grupo como espaço de expressão e construção da identidade individual e coletiva. Assim, entende cultura como produto da elaboração do conhecimento que parte dos modos de vida, da inteligência de sua preservação e formas de continuidade, porque parte da vivência e proporciona conscientização. Com efeito, trata-se de um projeto existencial e coletivo de humanização. “[...] O ‘eu’ é sempre resultado do diálogo com o ‘outro’ [...]” (BAIRON, 2015, pp. 13-14), e os rituais de aprendizagem

potencializam qualidades geradoras de vivências. A experiência que proporciona ensinamentos e saberes, a experiência estética, não acontece fora da vivência, não ignora a subjetividade, não desumaniza. Assim, busca-se reconhecer que as práticas dos povos de tradição oral são referências para a construção da educação emancipadora, como diz Aimé Césaire (1978, p. 36), recuperando sua fraternidade perdida.

Essas práticas podem proporcionar vivências transformadoras ao evocar criticamente as construções de subjetividade. Em nossa experiência com a roda de benção mediada por Silvania, por exemplo, instaurou-se um desconforto por responsabilizar alguém próximo por interesses que julgamos particulares ou que dizem respeito à individualidade. No entanto, pensar que esse outro tem contribuições genuínas nas nossas experiências possibilita perceber como os vínculos que construímos e o exercício dos nossos conhecimentos e interesses estão em rede.

Assim, foi no caminho contra-hegemônico que a pedagogia Griô se desenvolveu, partindo das realidades construídas pelos povos dominados, disputando no campo da educação projetos não somente de metodologias pedagógicas, no qual desenvolve a sua própria, mas ao trazê-los para o campo da educação e colaborar para que estejam presentes nesse espaço, contribuir para que suas

disputas de projetos de vida não se apaguem no ensino, lugar de iniciação e término de cosmovisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso contato com a pedagogia Griô produziu outras percepções sobre os lugares e as provocações do ensino da arte, assim como a respeito dos sujeitos que dela participam. Como autores/estudantes que ainda estão em processo de formação acadêmica em ensino/licenciatura de arte, são contribuições que nos ajudam a ultrapassar o senso comum a respeito desse campo.

Em relação à sua operacionalização, percebemos como o ensino de arte extrapola os espaços institucionalizados. Não pela especificidade dos espaços em si, mas pela ampliação das noções, que a pedagogia Griô propicia, sobre a arte-educação e as manifestações a ela relacionadas.

Distante das universidades e até das escolas regulares, deve-se considerar terreiros, acampamentos ciganos, ocupações – e, por que não, as próprias casas –, através de contação de histórias, danças tradicionais,

vivências em roda. Essa mesma casa, que neste momento concentra a maior parte de nossa vivência, faz-se espaço de arte e de educação.

Essas possibilidades se apresentam porque as nossas perspectivas com relação aos sujeitos se deslocaram. Fora do que se entende por uma experiência tradicional e muitas vezes glamourizada, um menino em uma favela urbana, por exemplo, ao passar o dia jogando videogame com seu primo, não teria suas vivências empobrecidas, porque ele tem contato com várias formas diluídas e cotidianas da tradição oral: tomar um remédio caseiro, ser benzido, ouvir as histórias de família, olhar a avó que borda. O problema não é a falta de vivências em si, mas não enxergar essas pequenas manifestações como tal.

Portanto, junto a essas novas vivências com que tivemos contato através de nosso trabalho de pesquisa, assim como os outros temas e debates trazidos em aula – como a capoeira e a arte indígena, diretamente conectados com a pedagogia Griô –, vamos para os espaços institucionalizados com um nova carga de conhecimento e tendo a responsabilidade de estruturar nossas práticas contemplando essas outras manifestações de saberes.

NOTAS

- 1** Silvania Francisca de Jesus nos concedeu uma entrevista em 20 de maio e outra em 15 de junho de 2020, por videoconferência, em virtude do isolamento social provocado pela Covid-19.
- 2** Informação fornecida por Silvania Francisca de Jesus durante entrevista por videoconferência, São Paulo, 20 de maio de 2020.
- 3** Informação fornecida por Silvania Francisca de Jesus durante entrevista por videoconferência, São Paulo, 20 de maio de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

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

CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica: um portal de acesso à inteligência afetiva. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, v. 6, n. 1, jun/dez. 2006, pp. 9-30. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DEWEY, John. Arte como Experiência. In DEWEY, John. **Os pensadores** / trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Editora Abril, 1974, pp. 247-263.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (coord.) **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ - PPCIS/UFRJ - vol. 3, n. 2, 2º sem. 1995, pp. 464-478.

JESUS, Silvania Francisca de. [Entrevista]. Entrevistas realizadas por videoconferência, 15 mai. e 20 jun. 2020.

LIMA, Mestre Alcides; COSTA, Ana Carolina Francischette. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matriz africana e indígena no Brasil. In PACHECO, Lilian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (org.). **Diversitas: Dossiê pedagogia Griô**, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, pp. 216-245.

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.

PAULA, Xavier Benjamin de. A educação das relações étnico-raciais, a pedagogia das africanidades e a Pedagogia Griô. In PACHECO, Lilian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (org.). **Diversitas: Dossiê pedagogia Griô**, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, pp. 176-215.

SOBRE OS AUTORES

Carolina Eiras Pinto é graduanda na dupla titulação de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais. Fez iniciação científica com um recorte em artistas digitais pioneiros no uso de GIFs. Atualmente, é estagiária de licenciatura pelo Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Artes.

Iago Cerqueira dos Santos é graduando em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Atualmente, é estagiário em curadoria pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e de licenciatura pelo Projeto Residência Pedagógica – Subprojeto Arte.

Pamella Correia Croda é graduanda da dupla titulação de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais. Foi estagiária na área de conservação preventiva no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e atualmente faz estágio no Projeto Residência Pedagógica – Subprojeto Arte.

Thiago de Jesus Correa é graduando na dupla titulação de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais. Foi estagiário no Projeto Oficina de Artes na Escola de Aplicação da USP. Atualmente, é estagiário de licenciatura pelo Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Artes.

Artigo recebido em 23 de novembro de 2020 e aceito em 1 de fevereiro de 2021.